

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

NÚCLEO DE SAÚDE

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MESTRADO ACADÊMICO

FABRÍCIO RICARDO LOPES

**TRANSGÊNEROS: NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA AMAZÔNIA**

PORTO VELHO

2017

FABRÍCIO RICARDO LOPES

**TRANSGÊNEROS: NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA AMAZÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – (UNIR).

**Linha de Pesquisa:** Psicologia Escolar e Processos Educativos.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

PORTO VELHO

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

L864t    Lopes, Fabrício.

Transgêneros: narrativas de escolarização na Amazônia / Fabrício Lopes. --  
Porto Velho, RO, 2017.

142 f.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade  
Federal de Rondônia

1. Psicologia Escolar. 2. Escolarização. 3. Pessoas Trans. I. Zibetti, Marli  
Lúcia Tonatto. II. Título.

CDU 159.9:37

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### TRANSGÊNEROS: NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA AMAZÔNIA

FABRÍCIO RICARDO LOPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – (UNIR).

**Linha de Pesquisa:** Psicologia Escolar e Processos Educativos.

#### BANCA EXAMINADORA

Prof. <sup>a</sup> Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Assinatura: Marli L. T. Zibetti

Prof. <sup>a</sup> Dr. Leonardo Lemos de Souza

Instituição: Universidade Estadual de São Paulo (UNESP/ASSIS)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. <sup>a</sup> Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Assinatura: M. I. B. Tamboril

**Data da defesa:** 06 de setembro de 2017

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não se fez só, ele foi escrito por várias mãos e falas e neste momento preciso agradecê-las.

Agradeço, em primeiro lugar, minha orientadora, professora Marli Zibetti. Sem o seu acolhimento, sem a sua crença em meu potencial, este trabalho não teria existido, ao menos não assim e não agora. Suas mãos, suas idéias, seu carinho estão bem presentes neste texto. Cultivarei nossa relação o quanto for possível.

Agradeço a professora Ivonete Tamboril, que com suas idéias, suas defesas, sua luta, sua resistência, me inspira a sempre questionar as amarras da Psicologia que ainda normatizam, regulam e excluem muitos sonhos possíveis.

Agradeço também o professor Leonardo Lemos de Souza, pois o seu olhar para este trabalho e suas ricas sugestões incitaram movimentos importantes. Este trabalho se transformou desde a qualificação, e eu fui sendo transformado na mesma medida. Obrigado!

Durante todo o processo no mestrado tive o apoio financeiro da CAPES, como bolsista, e graças a isso eu pude me dedicar exclusivamente a ele. Sem isto, a pesquisa poderia não ter sido a mesma. A este investimento, obrigado!

Agradeço a todos os colegas de turma, que resistem junto comigo às exigências da universidade, que buscam produzir conteúdo de qualidade mesmo diante de inúmeras adversidades. Desejo que o fechamento deste ciclo seja, na verdade, a abertura de muitos outros, para todos nós.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas. Mesmo correndo o risco de ser injusto esquecendo alguém, ousar citar alguns nomes: Pricila, Maurício, Fernanda, Ivan, Luciane (Lu), Luzinete (Tia Lu), Eliane, Gabriel, Alexandre, Flavia... Com maior ou menor intensidade, próximos ou distantes, vocês fazem parte de mim e estão presentes, cada um ao seu modo, no processo de criação deste trabalho.

Matheus... Você fazer parte do meu universo afetivo transforma o caos em calma. Obrigado pelo apoio incondicional nesta trajetória, pelo carinho, pela companhia doce e alegre de sempre, pelas doses diárias de afeto e por fazer o meu cotidiano um lugar mais prazeroso de estar. Você tem sido o meu 'Eu te amo' no fim de todos os dias...

Agradeço também a minha família. Mesmo com a distância que nos separa, sinto-a como um campo de segurança para os dias ruins. De cá, recebo as boas energias e o incentivo diário para não desistir dos meus processos.

Muito obrigado ao meu querido grupo de pesquisa, o Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE). O olhar atento e cuidadoso de todos e todas para este trabalho durante algumas reuniões de estudo, sem dúvida, o fizeram avançar em sua qualidade.

Por último, agradeço as cinco participantes deste trabalho: Serena, Lauri, Fran, Renata e Sofia. Seus relatos enriqueceram esta escrita e dão sentido a ela. Ouvir e ser afetado pelas suas histórias foi transformador. Desejo que a vida não lhes furte os bons desejos!

## **LISTA DE SIGLAS**

ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais

BSH – Brasil sem Homofobia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDH – Comissão de Direitos Humanos

CF – Constituição Federal

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CID – Código Internacional de Doenças

COMCIL – Comunidade Cidadão Livre

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

GGB – Grupo Gay da Bahia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PT – Partido dos Trabalhadores

SDH – Secretaria de Direitos Humanos

SPA – Serviço de Psicologia Aplicada

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1:** Relação de trabalhos encontrados na base de dados Scielo.

**Tabela 2:** Relação de trabalhos encontrados na base de periódicos da CAPES nos últimos cinco anos.

**Tabela 3:** Síntese dos dados das participantes.

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1:** A Hierarquia Sexual de Rubin.



LOPES, Fabrício Ricardo. **Transgêneros: narrativas de escolarização na Amazônia.** Porto Velho, 2017, 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia Porto Velho, 2017.

## RESUMO

A temática da escolarização de pessoas trans destaca-se como importante no campo de investigações da psicologia escolar, por um lado, pela escassez de estudos sobre o tema e, por outro, porque a violência e a exclusão que têm sido dirigidas socialmente a esse grupo, desafia os profissionais da psicologia a ampliar seus campos de estudo e de intervenção para contribuir com a garantia de direitos a esta população. Considerando estes elementos, esta pesquisa centrou-se na escuta das narrativas sobre processos de escolarização de pessoas trans e foi orientada pelo objetivo geral de investigar as possíveis interferências das expressões sexuais e de gênero nas trajetórias escolares dessas pessoas. Os objetivos específicos deste trabalho foram: a) Levantar as trajetórias escolares de pessoas trans na cidade de Porto Velho – RO; b) Analisar as relações existentes entre as expressões de gênero e sexuais com o processo de escolarização das pessoas entrevistadas. Os pressupostos teóricos sustentam-se principalmente na epistemologia *queer* e no referencial dos Direitos Humanos. A teoria *queer* problematiza o alinhamento sexo/gênero/sexualidade como fenômeno que impacta a subjetividade de todas as pessoas e o conceito de performance de gênero, que expõe os limites de categorias identitárias consideradas absolutas. O referencial dos Direitos Humanos é fundamental para esta discussão, haja vista que as múltiplas expressões de gênero e sexuais são interpeladas pelo desrespeito a direitos fundamentais, e que, portanto, se apresenta como campo em constante disputa nas produções acadêmicas e nos movimentos sociais. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa da qual participaram cinco pessoas trans: Serena 40 anos, estudante de graduação; Lauri, 30 anos, professora com mestrado em História e Estudos Culturais; Fran 19 anos, recém egressa do Ensino Médio, Renata, 49 anos, com Ensino Fundamental completo, artista, militante e Sofia, 31 anos, Ensino Médio incompleto e cabeleireira. Para ouvir suas histórias foram utilizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e um roteiro de perguntas orientadoras para contribuir com o diálogo. As narrativas foram analisadas, inicialmente, respeitando a singularidade de cada história, de forma a compreender a trajetória de vida de cada uma das participantes. Em seguida, foram analisados aspectos relativos aos processos de escolarização de forma a destacar e compreender aspectos comuns nas cinco trajetórias. Os resultados permitem afirmar que as escolas pelas quais as participantes passaram, imprimiram marcas em suas subjetividades no tocante às vivências de gênero e sexualidade. Essas instituições ainda se sustentam em uma lógica heteronormativa que marca quais são as vivências, os corpos, os desejos inteligíveis em seu interior e isto delega à abjeção diversas outras expressões de gênero e sexuais. As narrativas também mostraram a existência de pessoas que foram referência e criaram redes de apoio às participantes nesse percurso. Todas marcam em seus discursos, com maior ou menor intensidade, a importância que os processos formais de escolarização podem ter na vida de pessoas que ocupam lugares de dissidência entre as normativas de gênero. Desta forma, enfatiza-se que as escolas ainda expressam normativas de disciplinamento sobre as diferentes expressões de gênero e sexuais existentes entre seus muros e que a Psicologia em atuação nesses espaços educacionais precisa agir de forma a desestabilizar estas normativas que capturam as subjetividades estabelecendo redes de apoio, compreensão e crítica às formas excludentes de tratamento das diferenças presentes no cenário escolar.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Escolarização. Pessoas Trans.

LOPES, Fabrício Ricardo. **Transgenders:** schooling narratives in the Amazon. Porto Velho, 2017, 141p. Dissertation (Masters Degree in Psychology) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

## **ABSTRACT**

The theme of the transgender people's schooling stands out as an important issue in the School Psychology field of research on the one hand, the shortage of studies on the subject and, on the other, because the violence and exclusion that have been socially addressed to this group challenges the psychology professionals to broaden their fields of study and intervention to contribute to the guarantee of rights to this population. Considering these elements, this research focused on listening to the narratives of trans people's education processes and was guided by the general objective of investigating the possible interferences of sexual and gender expressions and in the school trajectories of these people. The specific objectives of this study were: a) to know the school trajectories of trans people in the city of Porto Velho, Rondônia; b) to analyze the relationships between the gender and sexual expressions with the schooling process of people interviewed. Theoretical assumptions are supported, primarily, in the queer epistemology based on the human rights frame. Queer theory problematizes the alignment of gender/gender/sexuality as a phenomenon that impacts the subjectivity of all people and the concept of gender performance, which exposes the limits of identity categories that are considered as absolute. The human rights frame is crucial to this discussion, because the multiple gender and sexual expressions are questioned by the disrespect of fundamental rights, and that therefore presents itself as a constant struggle in academic productions and in social movements. This is an investigation of qualitative approach from which five trans people participated: Serena, 40 years, undergraduate student; Lauri, 30 years old, teacher who earned a Masters Degree in History and Cultural Studies; Fran 19 years old, newly egress of high school; Renata, 49 years, complete elementary school, artist, militant and Sofia, 31 years, incomplete high school and hairdresser. To listen to their stories the study used semistructured interviews, audio-recorded, and a script of guiding questions to contribute to the dialogue. At first, the narratives were analyzed respecting the singularity of each story, in order to understand the life trajectory of each one of the participants. Then, aspects related to the schooling processes were analyzed to stand out and understand common aspects in the five cases. The results allow to affirm that the schools by which the participants have passed, left marks on their subjectivities in relation to the experiences of gender and sexuality. These institutions are still sustained in a heteronormative logic that defines what are the experiences, the bodies, the desires that are intelligible in its interior and this delegates several other expressions of gender and sexual to the abjection. The narratives also showed the existence of people who were reference and who created networks to support participants in this way. They all mark in their speeches, with greater or lesser intensity, the importance that formal education processes may have in the lives of people who occupy places of dissidence among gender normatives. Thus, it is emphasized that schools still express disciplinary normatives on the different gender and sexual expressions between their walls and that the psychology, acting in these educational spaces, needs to work in order to destabilize these norms that capture the subjectivities by establishing support networks, understanding and criticism to exclusionary forms of treatment of the differences in the school scenario.

**Keywords:** School Psychology. Schooling. Transgender People.

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 GÊNERO, DIREITOS HUMANOS E PSICOLOGIA .....</b>	<b>22</b>
2.1 GÊNERO: ALGUAS QUESTÕES RELEVANTES .....	22
2.2 DIREITOS HUMANOS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES .....	31
2.3 DIREITOS HUMANOS E POPULAÇÃO LGBT NO BRASIL.....	37
2.4 PSICOLOGIA E DIREITOS HUMANOS .....	43
<b>3 OLHAR <i>QUEER</i>, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA .....</b>	<b>48</b>
3.1 CONTRIBUIÇÕES <i>QUEER</i> E EDUCAÇÃO .....	49
3.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....	54
<b>3.2.1 Dissidências e escolarização: ecos potentes .....</b>	<b>59</b>
3.3 A EMERGÊNCIA DE UMA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL <i>QUEER</i> ? .....	62
<b>4 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>	<b>68</b>
4.1 OBJETIVOS .....	68
<b>4.1.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>68</b>
<b>4.1.2 Objetivos Específicos: .....</b>	<b>68</b>
4.2 CAMPO E PARTICIPANTES.....	69
4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS .....	70
<b>4.3.1 Entrevistas.....</b>	<b>71</b>
3.4 ANÁLISE DOS DADOS .....	72
<b>5 PERCURSOS DE VIDA E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: O QUE NOS CONTAM AS PARTICIPANTES? .....</b>	<b>74</b>
5.1 “ACHO QUE A PERGUNTA É OUTRA, O MOMENTO FOI OUTRO, FOI PERCEBER NÃO SER.”: A HISTÓRIA DE SERENA. ....	74
5.2 GÊNERO TEM COR? A HISTÓRIA DE LAURI .....	79
5.3 “EU VI QUE COMO MENINO EU NÃO IA ME SAIR BEM NA VIDA, E NÃO ERA, NÃO IA SER FELIZ”: A HISTÓRIA DE FRAN .....	85
5.4 O TEATRO COMO ESCOLA: A HISTÓRIA DE RENATA.....	90

5.5 MUDANÇAS: A HISTÓRIA DE SOFIA.....	95
4.6 UM OLHAR DA PSICOLOGIA SOBRE AS NARRATIVAS.....	99
<b>6 O DISPOSITIVO ESCOLAR: CAPTURA OU LIBERDADE DAS EXPRESSÕES DE GÊNERO? .....</b>	<b>102</b>
6.1 A PRESENÇA DE EXPRESSÕES DE GÊNERO DISSIDENTES: CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR.....	102
6.2 UM LUGAR DE SEGURANÇA NA ESCOLA.....	111
6.3 QUE ESCOLA É POSSÍVEL? .....	116
<b>6. 3.1 Que escola desejam as participantes deste trabalho? .....</b>	<b>118</b>
<b>6.3.2 A Psicologia da escola possível: onde se insere? .....</b>	<b>123</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE A (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE B (Roteiro de Entrevista) .....</b>	<b>143</b>

## 1- INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, toda escrita exige muitos momentos de reflexão sobre determinado tema, e nesse exercício reflexivo nos encontramos, bem ali, no emaranhado de teorias e conceitos e neste trabalho, também nas narrativas. A pesquisa, em geral, é um espelho que muitas vezes reflete o inesperado.

No percurso desta investigação, refletiram para mim imagens, afetos, discursos que eu talvez não esperasse. Olhar para a minha escolha temática e analisar o que surgiu dela, só poderia ter sido feito dentro do meu campo subjetivo e de afinidades teóricas. São os meus objetivos que criaram esse desafio, então, apresentar o texto a seguir é também apresentar-me, é falar sobre partes de mim, quem sabe assim poderemos juntos, entender melhor os caminhos que me fizeram chegar até aqui.

Não diferente de outras pessoas, minha existência tem acontecido em um mundo de categorias binárias. Entendo por este binarismo, que se trata das categorias de feminino e masculino produzidas e impostas como únicas possibilidades de vivência do gênero em nossa sociedade. Antes de nascermos, estas categorias e, portanto, este binarismo, já nos afeta. Basta uma ultrassonografia para nossos pais desenvolverem suas expectativas sobre nós. Se virem um pênis no monitor, logo, esperarão um menino, o quarto, o enxoval e o primeiro macacão, serão azuis; o gosto por futebol será imprescindível e não podemos esquecer que neste caso espera-se que sua atração afetivo-sexual, quando mais crescido, seja por mulheres. Mulheres definidas como mulheres também antes de nascerem. Se enxergarem uma vagina no mesmo procedimento médico, logo, esse novo ser será uma menina, o quarto, o enxoval e o primeiro vestido (porque macacão é coisa de menino) será rosa, o gosto por bonecas será fundamental e a atração afetivo-sexual, quando mais crescida, necessariamente terá que ser por homens.

Bastam poucos anos de vida, no Brasil, quatro em geral, e a maioria de nós já ingressa nas instituições escolares. E nestes lugares as multiplicações do binarismo de gênero são bastante evidentes. Existem banheiros para meninas e para meninos, algumas instituições utilizam uniformes divididos pelo mesmo critério e o corpo docente, em geral, é composto majoritariamente por mulheres, afinal, no percurso histórico deste campo a educação se torna o lugar do feminino, da mãe ou da tia como ideologicamente nos ensinam a chamar nossas professoras.

Na escola, desenvolvem-se inúmeras atividades e dentro desta formação, ganha bastante importância o uso do livro didático. Nele, é possível encontrar atividades semelhantes a esta: “Pinte com a cor azul a roupa dos meninos e de rosa a roupa das meninas”. Entendo que este tipo de atividade contribui para uma formação subjetiva dos e das estudantes, sustentada em prerrogativas binárias.

O binarismo afeta nossas relações de diferentes maneiras. Ele é, inclusive, ainda mais complexo. Não se trata de uma demarcação puramente polarizada do gênero, mas sobre quais desejos são possíveis nesta lógica e quais as estéticas corporais que podem abrigar estes desejos. Assim, não há espaço para o rompimento. Segundo Butler (2016) existe entre as nossas relações sociais e subjetivas, um alinhamento de sexo/gênero/sexualidade, a partir do qual, serão inteligíveis apenas aqueles sujeitos cujo sexo biológico corresponda ao gênero e estes correspondam à prática heterossexual.

Este processo heteronormativo em nossa sociedade, reivindica para suas margens qualquer sexo/gênero/sexualidade dissidentes e não corresponder a estas normas é ocupar lugares subjetivos e territoriais de abjeção. Mas, mesmo que algumas pessoas e contextos não reconheçam, as dissidências sempre estiveram e estarão presentes, pois fazem parte dos sujeitos. Apesar de toda a estrutura heteronormativa instituída socialmente através de diferentes dispositivos de poder e saber, lá estão, em seu interior, inúmeras revoluções silenciosas acontecendo. Lutas subjetivas e coletivas de (auto) compreensão sobre as nossas diferenças. E desta luta eu também fiz parte.

Vivi os meus primeiros 17 anos de vida no interior do Estado em uma família constituída por pai, o provedor da casa, mãe, do lar e educadora das duas filhas (leia-se mulheres), e eu, que entre nós três, fui o único a apresentar um pênis no monitor da ultrassonografia. Tenho certeza de que meus pais, assim como muitos outros, criaram inúmeras expectativas sobre a minha vida, que se relacionavam diretamente ao que viram nesse procedimento, afinal, viram um homem, e sei que muitos planos para a minha trajetória de vida foram traçados a partir desta constatação.

Infelizmente, ou talvez não tão infeliz assim, para a frustração das expectativas depositadas, o futebol não me foi imprescindível, o azul não é minha cor favorita, minha atração afetivo-sexual não é por mulheres e a compreensão que tenho hoje da minha masculinidade, das minhas expressões de gênero, é de absoluto trânsito, inacabamento e fluidez.

Vivi, durante toda minha vida, uma, ou muitas, dessas revoluções silenciosas, cujo repertório de luta eu fui adquirindo solitariamente o que não me difere, infelizmente, dos

meus pares dissidentes que também se sentiam sós. A representatividade, ideia de se reconhecer em outras pessoas e lugares, ainda não é tão expressiva, embora hoje mais que ontem. De qualquer forma, eu não me via representado no mundo. Minha forma de amor, de prazer, de vontade, que guardava em absoluto segredo, não aparecia em casa, na mídia, na escola, o que me fazia crer que o erro estava em mim. Afinal, se raras vezes aparecia nos discursos sociais, era como erro. Num discurso midiático era cômico e caricato, no âmbito religioso era abominação, pecado e num discurso científico perversão, inversão. A homossexualidade esteve nos principais manuais diagnósticos até o fim da década de 1990.

A minha compreensão sobre minhas próprias vivências de gênero e sexuais, como a de muitos e muitas não foi rápida e nem fácil. Porém, tive acesso a experiências, vivências e informações que alguns não têm. Ingressei no curso de Psicologia, e por consequência deste, também em psicoterapia, e ambos foram processos fundamentais na minha compreensão identitária, frise-se, sempre transitória. Hoje compreendo que transgredi normativas de gênero que não são minhas, são de uma estrutura social existente muito antes de mim, binária e heteronormativa. Este modelo exclui do campo da inteligibilidade algumas possibilidades de existências corporais e de desejos, entre elas, a minha. Mas se no campo discursivo esta exclusão ainda resiste, no campo das vivências individuais sabemos que os corpos e os prazeres dissidentes desta norma sempre estiveram presentes, clandestinos em relação ao sistema, mas legítimos e possíveis, muitos ainda não revelados. Eu chamo em meu trabalho este espaço, físico e imaginário em relação às vivências de gênero e sexualidade, de lugar de fronteira em relação a estas normativas. Neste sentido, eu sou uma dessas pessoas, da fronteira, alguém cuja existência, por si só, é uma subversão social.

Este esquema de normas e fronteiras é didaticamente importante para a minha problematização acerca deste campo das diferenças. E como pesquisador que tenho me tornado, entendi que meu campo de contribuição no bojo das discussões psicológicas é olhar para este lugar fronteiro da estrutura social no tocante às vivências de gênero, com especial atenção para a relação destas experiências com os processos educativos.

Foi considerando minhas vivências de luta silenciosa, e hoje pública e mais empática ao silêncio dos que ainda se sentem solitários nesta caminhada, que resolvi olhar para as produções da Psicologia sobre o campo das diferenças em relação às expressões de gênero, especialmente da Psicologia Escolar e Educacional. Num primeiro momento, em busca de delimitação temática, entendi que dentro deste lugar de fronteira, há infinitas outras fronteiras, limites, mas também muitas possibilidades.

O lugar da transgressão do universo heteronormativo é mais expressivo, e por isso mais reprimido, em corpos e expressões que não se escondem. A anatomia, ou que seja apenas o campo estético, visual, quando transgredir essas normativas, sofre exclusão política e outras repressões diversas. Foi então que decidi investigar as possíveis interferências das expressões de gênero e sexuais nas trajetórias escolares de pessoas trans na cidade de Porto Velho – Rondônia. Para alcançar este objetivo geral de pesquisa elenquei os seguintes objetivos específicos: a) Levantar as trajetórias escolares de pessoas transgêneros e b) Analisar as relações existentes entre expressões de gênero e sexuais com o processo de escolarização das pessoas entrevistadas. E este é o desafio que me propus enfrentar neste trabalho!

Com vistas a conhecer melhor sobre as produções dentro deste campo de pesquisa, fiz buscas em algumas bases de dados e encontrei algumas produções. Essas buscas foram realizadas em dois momentos durante a pesquisa, no início da escrita em 2016 e numa retomada posterior neste ano. Os termos utilizados, a quantidade de trabalhos respectivos encontrados na base de dados *Scielo* destaco na tabela 1.

**Tabela 1:** Relação de trabalhos encontrados na base de dados *Scielo*.

	<b>Termos Utilizados</b>	<b>Quant. de Trabalhos</b>
<b>Transexualidade</b>	Educação	0
	Escola	2
	Escolarização	0
<b>Travestis</b>	Educação	1
	Escola	1
	Escolarização	0
<b>Transgêneros</b>	Educação	2
	Escola	2
	Escolarização	0
<b>Psicologia Escolar</b>	Transexualidade	0
	Travestis	0
	Transgêneros	0



<b>Psicologia</b>	Transexualidade	0
	Travestis	13
	Transgêneros	0
		<b>Total: 21.</b>

**Fonte:** Tabela construída a partir de informações coletadas pelo pesquisador.

Destaco que alguns dos resultados encontrados com estes diferentes termos se repetiram. Neste sentido, com este levantamento inicial considero relevante destacar a quantidade de trabalhos encontrados relacionados ao campo da Psicologia.

Com os termos Psicologia e Travestis encontrei um total de 13 trabalhos e com os termos relacionados à Psicologia Escolar a ausência completa de resultados. Embora apenas em uma base de dados, já é possível inferir que esta vertente da Psicologia tem produzido pouco sobre este campo. No entanto, é importante destacar que do total de 13 trabalhos encontrados com os termos Travestis e Psicologia, um deles envolve o campo educacional e se relaciona diretamente com a proposta desta pesquisa.

Neste trabalho os autores discutem os processos de subjetivação que se relacionam às travestilidades e utilizam a escola como lócus desta problematização. O texto tem como base a pesquisa de mestrado desenvolvida por Sales (2012) que é uma das autoras do artigo e somam-se as suas discussões as produções e inferências dos demais autores do trabalho. (SALES; SOUZA; PERES, 2017).

O cenário escolar tem linearizado as existências com seus sofisticados dispositivos de poder e saber, hierarquizando, na perspectiva da identidade binária, as vidas no seu cotidiano. E considerando isto, as dissidências insurgidas no seu território nos revelam processos de marginalização de corpos e prazeres. Concordo com Sales, Souza e Peres (2017) na reflexão sobre temporalidades e nas discussões acerca da captura das pessoas num tempo cronológico, que determina o caminho subjetivo num trânsito apenas identitário. Contextos como este “[...] potencializam a objetivação do humano ao invés da subjetivação.” (p. 79).

Logo, trazer para as arenas das ideias e produções, que potencializem as travestilidades, seus tempos flexíveis, seus corpos fluídos, vibráteis, expressões de gêneros nômades, vidas precárias e sexualidades múltiplas, é positivá-las, assumi-las, contemplá-las e respeitá-las. É romper com uma supremacia, há tempos, perpetuada em nossa sociedade, que hierarquiza os conceitos binários essencialistas, que estigmatiza as feminilidades, as masculinidades, as práticas sexuais dos corpos não biologizados e que busca marginalizar, via discursos institucionalizados, como os da escola, os desejos e as estilísticas de vida enquanto melhores ou piores. (SALES; SOUZA; PERES, 2017, p. 80).

Estas estilísticas de vida presentes nos diversos contextos, entre eles a escola, devem ser vistas em seus devires, em seu trânsito, em seu movimento. Os diferentes corpos e prazeres não apenas incluem no cotidiano novas possibilidades identitárias, ao contrário, problematizam a fixidez daquelas já existentes.

Ainda sobre o levantamento das produções, utilizei os mesmos termos da Tabela 1, apresentados acima, no Portal de Periódicos da CAPES em março de 2017. O resultado foi bem diferente. Obtive mais trabalhos em comparação à base *Scielo*. Numa busca geral apareceram 939 trabalhos com todas as combinações, em função disso, utilizei como critério as produções dos últimos cinco anos. E deste levantamento selecionei apenas os trabalhos que marcavam a presença da escola ou contextos educacionais diversos para uma leitura dos resumos. Em seguida, uma nova seleção para a leitura na íntegra. Destaco na tabela 2 a quantidade de trabalhos localizados com cada combinação.

**Tabela 2:** Relação de trabalhos encontrados na base de periódicos da CAPES nos últimos cinco anos.

<b>Termos Utilizados</b>		<b>Quant. de Trabalhos</b>
<b>Transexualidade</b>	Educação	2
	Escola	36
	Escolarização	2
<b>Travestis</b>	Educação	97
	Escola	79
	Escolarização	3
<b>Transgêneros</b>	Educação	38
	Escola	27
	Escolarização	4
<b>Psicologia Escolar</b>	Transexualidade	0
	Travestis	16
	Transgêneros	9
<b>Psicologia</b>	Transexualidade	18
	Travestis	93
	Transgêneros	36
<b>Total:</b>		<b>422.</b>

**Fonte:** Tabela construída a partir de informações coletadas pelo pesquisador.

Este levantamento me permite dizer que a maior parte das produções sobre este campo se concentra numa perspectiva da Educação, como campo de produção científica, pois ao inserir os termos Psicologia e Psicologia Escolar, o número de resultados diminui.

Entre todos os trabalhos obtidos com estas combinações, muitos se repetiram e no tocante aos termos relacionados ao campo 'Psicologia', referem-se a pesquisas sobre contextos diversos e não necessariamente o campo escolar.

Considero importante destacar os resultados encontrados na relação com a Psicologia Escolar, pois revelam que é o campo de menor produção da psicologia sobre esta temática. Entre os 16 resultados obtidos com a combinação dos termos Travestis e Psicologia Escolar apenas dois se aproximam desta proposta. No primeiro deles, Torres e Vieira (2015) discutem a presença de travestis na escola a partir de uma pesquisa-intervenção desenvolvida por elas com a realização de diversas oficinas. E no segundo, Cruz (2011) problematiza o uso dos banheiros por travestis no ambiente escolar.

Na combinação dos termos transgêneros e psicologia escolar, dos 9 trabalhos obtidos apenas um se relaciona de alguma forma com esta pesquisa, ou seja, que trata de questões relacionadas ao processo de escolarização. Rabay e Carvalho (2015) fazem uma problematização sobre o uso do conceito de gênero no discurso educacional.

A análise inicial destas produções me permite afirmar que existem ainda poucos trabalhos que discutem as transgeneridades, no plural para marcar a multiplicidade, em sua relação com a educação, pois mesmo com a combinação de termos relacionados a este campo específico de produção, os resultados apresentaram textos de outros contextos e enfoques, e que os trabalhos que existem no campo da Psicologia, se concentram em sua maioria numa perspectiva da saúde da população trans, ou no campo da Psicologia Social, a exemplo da pesquisa de Busin (2015) desenvolvida na cidade de São Paulo sobre os processos de estigmatização de travestis e transexuais. A produção da Psicologia Escolar, entre todos os campos levantados, foi a que apresentou menor resultado. Infiro que esta área de pesquisa e atuação da Psicologia precisa olhar mais para a população trans nos contextos educativos.

Existem também outras fontes de dados sobre este grupo que não são as produções acadêmicas. E sobre isso, as Organizações não Governamentais (ONGs) e outros grupos de militância e luta por direitos sociais da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) tem sido recorrentemente visitados. As mídias sociais na atualidade também auxiliam na divulgação de dados importantes.

Considerando todos esses elementos, o texto a seguir está composto de duas seções teóricas, uma seção metodológica, duas seções de análise dos dados obtidos com as entrevistas e as considerações finais.

Na primeira seção teórica discuto a relação entre gênero e direitos humanos, anunciando prerrogativas teóricas sob as quais me sustento. Para isto faço uma apresentação inicial sobre conceitos como orientação sexual e identidade de gênero, pois entendo que são conceitos importantes em múltiplas arenas de luta, mas avanço e problematizo as categorias identitárias essencialistas como fixas e defendo, sustentado nos pressupostos epistemológicos *queer*, que gênero existe muito mais como performance, nos moldes do conceito de Butler (2016), do que como identidade em seu sentido de unidade.

Abro aqui um parêntese importante para a apresentação do que é o *queer*. Segundo Louro (2001, p. 546) “Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais.” E acrescenta

Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (2001, p. 546).

Na mesma seção teórica também anuncio o campo dos Direitos Humanos em sua relação com a população LGBT e finalizo com as discussões que relacionam este campo com a Psicologia.

Na segunda seção teórica coloco em evidência o campo educacional. No primeiro momento trago algumas contribuições de teóricos e teóricas *queer* para pensar as diferenças de gênero e sexuais nos contextos educativos. E finalizo com um tópico que propõe a seguinte reflexão: é emergente a necessidade de se pensar uma Psicologia Escolar e Educacional *queer*?

Na terceira seção apresento os caminhos metodológicos da pesquisa. Quais são os objetivos deste trabalho, quem são as participantes do estudo e como são feitas as análises dos dados são os elementos apresentados neste momento.

Logo após a seção metodológica, evidencio a primeira seção de análise dos dados. Nela destaco todas as participantes desta pesquisa. Busquei evidenciar neste momento o que cada história possui de singular, quais são as marcas mais expressivas que emergiram no momento das entrevistas e que são capazes de apresentá-las adequadamente.

Por fim, a última seção de análise das entrevistas foi construída a partir da criação de categorias comuns nas histórias. Apresento inicialmente as cenas do cotidiano escolar em que as suas expressões de gênero e sexuais foram destacadas; problematizo a existência de pessoas em suas histórias que se apresentaram como referências e criaram verdadeiras redes de apoio e por último, evidencio qual é a escola possível sugerida pelas participantes.

Espero que esta pesquisa possa contribuir para ampliar os conhecimentos sobre as pessoas trans, suas vivências, formação e atuação profissional, mas especialmente sobre os processos de escolarização e proposições para uma escola melhor.

## **2 GÊNERO, DIREITOS HUMANOS E PSICOLOGIA**

Com esta primeira seção teórica tive a intenção de apresentar o complexo campo dos Direitos Humanos e algumas problematizações acerca do conceito de gênero, relacionando-os entre si e inserindo neste debate a população LGBT e a Psicologia. Entendi que esta seria uma forma de criar um repertório mais adequado na leitura dos dados que seguem ao final deste trabalho.

Entendo que este referencial dos Direitos Humanos pode ser um importante propositivo do debate sobre os processos de escolarização discutidos nesta pesquisa, pois envolve a discussão do acesso a direitos fundamentais que têm sido recorrentemente violados nas vivências da população LGBT de uma forma geral e da população trans em particular.

### **2.1 GÊNERO: ALGUMAS QUESTÕES RELEVANTES**

A temática da diversidade sexual e de gênero, na perspectiva da psicologia, pode, por um lado, parecer uma relação simples se considerarmos que esta ciência está historicamente relacionada aos estudos sobre a sexualidade humana, especialmente em suas vertentes clínicas. Por outro lado, encontramos grandes desafios quando, na tentativa de compreender melhor as expressões dessas sexualidades, ampliamos o foco de análise e passamos a perceber que estas singularidades são atravessadas por questões sociais, políticas, econômicas as quais imprimem marcas nas manifestações dos nossos afetos.

Inicialmente considero importante a discussão sobre dois conceitos, orientação sexual e identidade de gênero, cujo esclarecimento é fundamental para a compreensão de parte da linguagem utilizada nesta pesquisa e por serem conceitos bastante utilizados teoricamente e, sobretudo, nos contextos de militância. Nesta busca, recorro aos Princípios de Yogyakarta, propostas pensadas por especialistas de 25 países diferentes, em encontro que ocorreu entre os dias 6 e 9 de novembro de 2007, na Universidade Gadjah Mada, em Yogyakarta na Indonésia. Na ocasião a Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos humanos criaram um documento com vistas a juntar os “[...] princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos

com base na orientação sexual e identidade de gênero.” (2007, p. 8). Por unanimidade, os princípios foram aprovados.

Segundo esses princípios, a orientação sexual é compreendida como “[...] uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas.” (p. 7).

Identidade de gênero por sua vez, é compreendida segundo os princípios e recomendações de Yogyakarta como

[...] a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios de métodos cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modos de falar e maneirismos. (p. 7).

Essas são as primeiras aproximações oficiais nas definições desses conceitos. No Brasil, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) elaborou o Manual de Comunicação LGBT, destinado inicialmente para a comunidade de jornalistas brasileiros, cuja utilização não se restringe apenas a este grupo. O manual desta associação apresenta também a definição de Orientação Sexual e Identidade de Gênero conforme os próprios princípios de Yogyakarta acima descritos, porém, acrescenta novas discussões. Segundo a ABGLT, há, basicamente, “[...] três orientações sexuais preponderantes: pelo mesmo sexo/gênero (homossexualidade), pelo sexo/gênero oposto (heterossexualidade) e pelos dois sexos/gêneros (bissexualidade).” (2009, p. 10).

E sobre o conceito de Identidade de Gênero a ABGLT acrescenta:

[...] é a percepção que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino, ou de alguma combinação dos dois, independente do sexo biológico. Trata-se da convicção íntima de uma pessoa de ser do gênero masculino (homem) ou do gênero feminino (mulher). (p. 16).

Há outros aspectos importantes que tangenciam as discussões sobre identidade de gênero. As pessoas que se identificam com um gênero que não corresponde ao seu sexo biológico, por exemplo, são chamadas transgêneros, pois transcendem este binarismo sobre o qual se sustentam, historicamente, as noções de gênero. Já aquelas cuja identidade de gênero corresponde ao seu sexo biológico, são chamadas de pessoas cisgêneros.

Destaco neste momento que o termo transgênero e/ou população trans, que serão adotados por mim em toda a linguagem da pesquisa, refere-se a todas as pessoas que em

alguma medida transgridem normativas sociais de gênero e ultrapassam o binarismo historicamente construído que associa diretamente genitália ao gênero. Não optei pelos termos travestis e transexuais, pois estes carregam em si características práticas e teóricas estigmatizantes para este grupo, seja associando-o à vulnerabilidade social e/ou à patologização de suas experiências, embora seu uso seja aceito entre grupos militantes.

Vale, neste momento, destacar aproximações com o conceito de gênero que este trabalho se sustenta. E sobre isso, trago inicialmente as contribuições de algumas teóricas, entre elas Donna Haraway (1995), autora que recebeu a tarefa de escrever sobre estas questões e acrescentar seus escritos a um dicionário marxista. De acordo com a autora “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta.” (HARAWAY, 1995, p. 211)

Haraway (1995), portanto, discutiu características subjacentes às noções de gênero, que numa perspectiva marxista, pressupõe a compreensão de fenômenos mais amplos, especialmente da perspectiva de classes, ou seja, a autora intersecciona novos elementos na compreensão deste fenômeno. Segundo a autora “[...] todos os significados modernos de gênero se enraízam na definição de Simone de Beauvoir de que ‘não se nasce mulher’ [...]” (p. 211).

Nesse sentido é evidente que as primeiras discussões em torno das questões de gênero, tratam de sujeitos históricos que passaram a se constituir como um coletivo de direitos – as mulheres, e de uma nova discussão política que surge neste contexto - o feminismo. (LOURO, 2007. p. 206).

Não obstante, há outras discussões realizadas neste campo cuja importância em apresentá-las é iminente neste trabalho. Justifico esta tarefa com a afirmação de Scott (1995, p. 71) a qual diz que “[...] as palavras, como as idéias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história.” E essa carga histórica por trás ou no bojo de cada conceito possui urgência em ser considerada como via de interpretação dos fenômenos os quais pretendo investigar. Não descarto aqui a importância política dos conceitos de identidade e orientação, mas trago outras contribuições para pensar este campo.

Gênero, como dito anteriormente, ganha significado a partir dos movimentos feministas, que salvaguardadas críticas às suas diferentes vertentes e formas de inserção social, se insere como ferramenta de luta e de discussões teóricas. “A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo ‘gênero’ enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.” (SCOTT, 1995, p. 72).



Nesse sentido a autora propõe em suas discussões que para responder a questões sobre como o gênero se articula nas relações humanas, como válida a organização e percepção de um conhecimento histórico, só é possível se este conceito for levado a efeito como uma categoria analítica. (SCOTT, 1995) E percorrendo este caminho a autora aponta como proposta de discussão a seguinte afirmação: “Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.” (SCOTT, 1995, p. 75). E sobre isto a autora aponta que não basta a conclusão de que o gênero é uma construção cultural/social se não se levar em conta como essas relações foram constituídas, ou seja, é preciso avançar para que o conceito tenha poder analítico suficiente capaz de questionar paradigmas históricos. (SCOTT, 1995).

Em seu texto, a autora discute idéias importantes que influenciaram e/ou influenciam as discussões em torno das questões de gênero e só após isso formula suas considerações que, ao passo que consideram elementos desta história, propõe novas possibilidades de compreensão deste conceito. E essas considerações merecem destaque neste trabalho.

Segundo a autora “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado.” (SCOTT, 1995, p. 88) E defende que ele se constitui nas relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos. Aponta, portanto, que o gênero é um dos vários elementos em que as relações de poder se estabelecem e acrescenta: “O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana.” (SCOTT, 1995, p. 89).

A autora aponta perspectivas de uma nova forma de investigação:

O desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social [...]. (SCOTT, 1995, p. 87).

Questionar essa fixidez atravessa as produções mais atuais sobre o campo. E por isso, mesmo considerando a importância do conceito de identidade de gênero, especialmente em contextos de militância, opto por utilizar o termo *expressões de gênero* sempre que possível, pois ao fazer isto, tento não associar esta multiplicidade nas formas de viver à características permanentes e sim, dinâmicas.

Nós só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quanto parecem estar fixadas, ainda contém dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas. (SCOTT, 1995, p. 93).

Ao considerar este esvaziamento de categorias sexuais como “homem” ou “mulher” é preciso levar a efeito as contribuições de Butler (2016, p. 37) sobre o feminismo, pois este, segundo a autora “Tem de explorar as afirmações totalizantes da economia significativa masculinista, mas também deve permanecer autocrítica em relação aos gestos totalizantes do feminismo”. Ou seja, o feminismo deve ser crítico em relação a economia masculinista e a essas categorias de poder, mas proporcionalmente importante em relação ao cuidado de não reproduzir outras categorias opressoras às subjetividades que sejam resultantes de uma busca pela sua unidade. Ao fazer esta inferência, pergunto: Qual seria então a contribuição feminista, de acordo com Butler, para a compreensão dos fenômenos associados ao gênero?

Sobre isso é preciso dizer que ao passo que uma luta por unidade pode fragmentar movimentos no sentido dessa compreensão, também pode romper “[...] as próprias fronteiras dos conceitos de identidade.” (BUTLER, 2016, p.41). Este processo de ruptura foi chamado pela autora de política de coalizão. Segundo ela “Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor.” (p.42. Grifos da autora).

Pensar nesta política de coalizão, sobretudo, é importante, pois auxilia na compreensão das forças instituídas entre as relações sociais de poder, que imprimem marcas na forma em que acontecem as interações humanas. Em outras palavras, só existe coalizão se existir processos de rupturas normativas. E sobre tal regulação Butler (2016, p. 44) afirma “A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que a prática do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’.” A autora acrescenta que a proliferação e persistência no questionamento a esta regulação criam oportunidades que expõem os próprios limites reguladores desse campo, ou seja, esse tensionamento apresenta segundo ela “[...] matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero.” (BUTLER, 2016, p. 44).

Considerando as contribuições de Butler, posso inferir que as transesteridades representam, dentro deste contexto de regulação dos corpos, parte dessas matrizes subversivas

e expressivas em relação à matriz cultural heterossexualizante e binária. Mas cabe também destacar entre suas contribuições, aquilo que a autora nomeou como *performatividade* ao indicar que o gênero não é substantivo e sim performativo. Ou seja, segundo ela o gênero não é categórico e tampouco unicamente flutuante. De acordo com Butler (2016, p. 56. Grifos da autora) “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados.” Gênero é, portanto, um conjunto de características performativas que articuladas a fenômenos como raça, classe, entre outros, compõem uma identidade, não fixa, mas necessária.

Tudo isso, por sua vez, opera dentro de um contexto específico de poder que é culturalmente definido. Por um lado, a crítica a este modelo essencialista problematiza a discussão política com base na identidade, mas por outro, se torna imprescindível, pois essa tarefa crítica coloca os sujeitos em posições diferentes neste espaço que passam a não operar acriticamente em relação às forças que lhe oprimem. (BUTLER, 2016, p. 65)

Nesse sentido, segundo Butler (2016, p. 69) “Gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.”

Há, portanto, múltiplas formas de se expressar no mundo que transcendem a classificação binária. E com isto, é possível afirmar que as discussões em torno deste campo se iniciam com o movimento feminista, mas avançam para outros grupos com o decorrer do tempo. O que dá origem a uma série de frentes sociais e organizações que buscam representar e defender os direitos humanos na perspectiva de grupos diversos.

Ou seja, embora haja a necessidade de se pensar as categorias de gênero conhecidas, considerando seu esvaziamento, é ainda, igualmente necessário, pensar em como a performatividade de corpos dissidentes destas normas reguladoras heterossexualizantes operam num contexto social de opressão às diferenças. Com o avanço desses movimentos e de novas frentes, as discussões sobre as transgeneridades começam a ganhar mais espaço.

A ascensão destes debates nos mais variados contextos já se constitui como um avanço significativo, porém, ainda existem discussões necessárias a serem realizadas neste percurso em relação aos obstáculos que tocam diretamente a vida das pessoas trans. Todavia é necessário pensar neste grupo como parte de um contexto mais amplo e não de forma isolada e entender, com a ajuda de Scott (1995) que gênero e poder são sistemas que coexistem e se retroalimentam, mas que a mudança desta lógica pode partir de diferentes lugares.

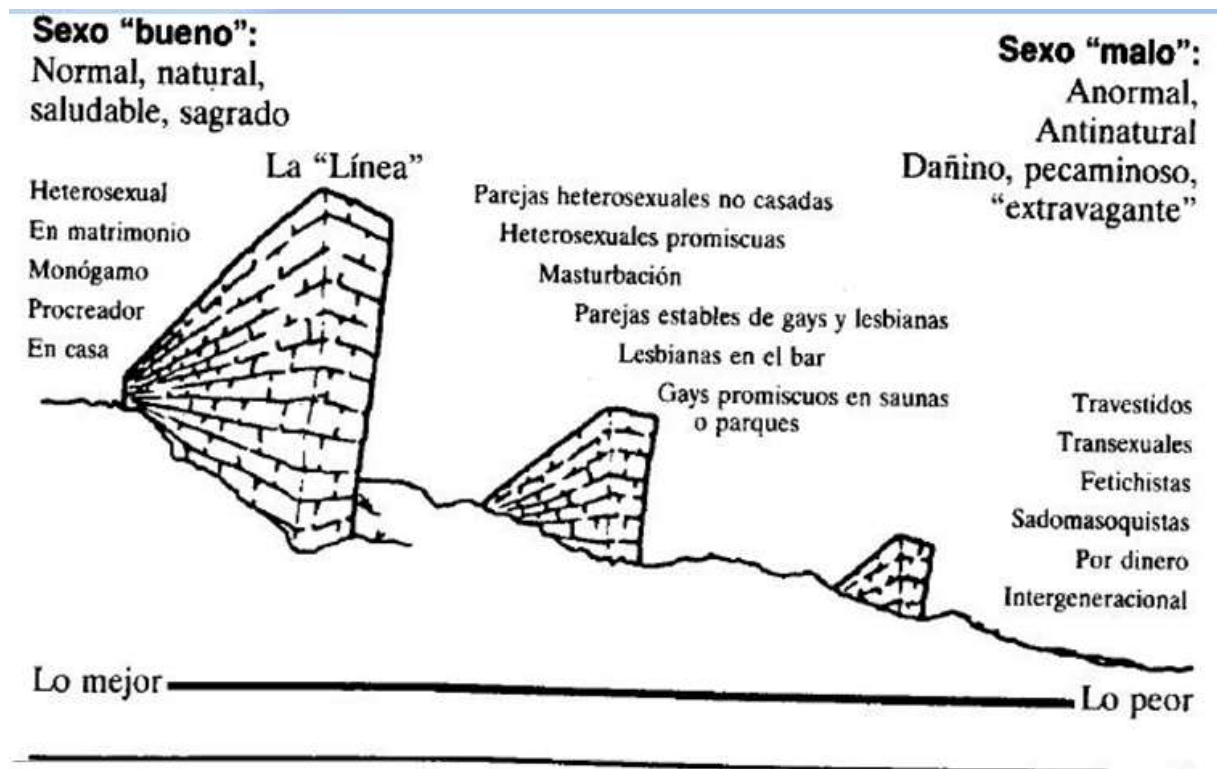
Para esta discussão inicio com a seguinte afirmação de Rubin (2003, p. 1, Grifos da autora) em que afirma: “As formas institucionais concretas da sexualidade em um determinado tempo e lugar são produto da atividade humana. Imbuídas de conflitos de interesse [...] Nesse sentido **o sexo é sempre político.**”

No caminho percorrido pela autora em suas discussões, percebe-se que sua análise amplia maneiras de compreensão da sexualidade humana. Sua proposta é avançar em relação a essa discussão propondo reflexões sobre aquilo que intitulou de política radical ou realista da sexualidade. Segundo a autora (2003, p. 11-12) “Uma vez que o sexo for entendido nos termos da análise social e entendimento histórico, uma política do sexo mais realista se torna possível.”

Destaco aqui um aspecto importante em suas discussões, trata-se daquilo que a autora aponta como um sistema de hierarquia sexual. Segundo ela “Sociedades ocidentais modernas avaliam os atos sexuais de acordo com um sistema hierárquico de valores sexuais. (RUBIN, 2003, p. 13)

Com esta proposta, a autora identifica que no topo daquilo que ela chama de *pirâmide erótica* encontra-se os casais heterossexuais que são maritais e reprodutivos. Em seguida, um pouco mais abaixo, estão os casais heterossexuais monogâmicos não casados que são seguidos pela maioria dos/as heterossexuais. Logo depois aponta os estigmas sobre o sexo solitário e a masturbação. Mais abaixo os casais estáveis de lésbicas e gays de longa duração que segundo ela estão no limite da respeitabilidade, pois ao avançarem para “[...] sapatões de bar e homens gays promíscuos [...]” o estigma é mais expressivo. Por fim, na base desta pirâmide, portanto, compondo as áreas de maior estigmatização “As castas sexuais mais desprezadas correntemente incluem transexuais, travestis, fetichistas, sadomasoquistas, trabalhadores do sexo como as prostitutas e modelos pornográficos, e abaixo de todos, aqueles cujo erotismo transgride as fronteiras geracionais.” (RUBIN, 2003, p. 14).

**Figura 1:** A Hierarquia Sexual.



**Fonte:** RUBIN, 2003, p. 14.

Com este olhar pretendo refinar minhas análises. Compreender que na medida em que os grupos caminham para a base da pirâmide, gradativamente também aumenta o poder estigmatizante sobre eles e o acesso a determinados direitos sociais é dificultado. Rubin (2003, p. 14) aponta possíveis influências nesse processo ao afirmar que “A intensidade desse estigma está enraizada nas tradições religiosas do ocidente. Mas muito do seu conteúdo contemporâneo deriva do opróbrio médico e psiquiátrico.”

Considerando isto, e pensando nas experiências da população trans, há muitos elementos a serem discutidos. É preciso pensar nas características que, conjuntas, estabelecem forças que buscam aprisionar a população trans na base desta pirâmide de hierarquia erótica proposta por Rubin (2003). A violência contra este grupo ainda é muito presente.

O cotidiano ainda tem suas marcas de violência em todas as suas expressões, pois mesmo com as denúncias e os enfrentamentos realizados por diferentes grupos de militância no Brasil, assim como ações de denúncias isoladas e independentes, a violência ainda está muito presente quando se trata da população trans. De acordo com o Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil nos anos de 2011 e 2012, os índices de violência aumentaram em todos os estados brasileiros (BRASIL, 2012; 2013). “Em relação a 2011 houve um aumento de 166,09% [...]” (BRASIL, 2013, p. 18).

Este levantamento foi feito a partir das denúncias ao Disk Direitos Humanos (Disk 100). No entanto, pesam sobre ele algumas críticas, como aponta Busin (2015, p. 27) “Essas denúncias geralmente não informam orientação sexual ou identidade de gênero da vítima.” Logo, podemos inferir que o índice apresentado pelo relatório não é preciso quanto à violência sofrida pela população trans e tampouco representa fidedignamente essas agressões.

Outro grupo responsável por fazer um levantamento anual de assassinatos da comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), que tem sido bastante citado como referência sobre a violência sofrida por esta população no Brasil, é o Grupo Gay da Bahia (GGB). De acordo com esse órgão, em relação aos dados do ano de 2014 (GGB, 2014), o Brasil foi responsável por 50% das mortes de transgêneros de todo o mundo, o que coloca nosso país no topo dos países mais violentos contra a população trans. Triste título que carregamos! Este fato condiciona as pessoas trans a uma expectativa de vida de 30 anos de idade no Brasil, menos da metade da população cisgênero.

No relatório mais recente divulgado por este grupo, há a seguinte afirmação

343 LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais) foram assassinados no Brasil [...] A cada 25 horas um LGBT é barbaramente assassinado vítima de ‘LGBTfobia’, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Matam-se mais homossexuais aqui do que nos 3 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT. (GGB, 2016, p. 1)

Neste relatório é possível encontrar dados que constroem um perfil regionalizado destas denúncias, informando que em nossa região os números são assustadores. Segundo GGB (2016, p. 2) “A média de assassinatos de LGBT no Brasil é de 1,69 por um milhão de habitantes, sendo que a Região Norte computou quase o dobro: 3,02 para um milhão.”

Para além da violência das ruas, existe um discurso acadêmico-científico sobre esse grupo e que imprimem marcas ainda estigmatizantes sobre ele. Em alguns dos principais manuais diagnósticos do campo médico como o Código Internacional de Doenças (CID 10) e o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM V), as definições sobre a experiência da transgeneridade assentam-se num viés patologizante.

Segundo o DSM V, “Indivíduos com disforia de gênero apresentam incongruências acentuadas entre o gênero que lhes foi designado (em geral ao nascimento, conhecido como *gênero de nascimento*) e o gênero experimentado/expresso.” (APA, 2014, p. 453).

Essa definição impacta significativamente a forma como o campo científico, genericamente, tem olhado para as transgeneridades, pois uma vez presente nestes manuais,

esta experiência é, via de regra, patologizada. E sobre isso, Busin (2015, p. 20), afirma “Desta forma, travestis (e transexuais) são vistas obrigatoriamente como anormais ou doentes.”

Se por um lado, os movimentos de afirmação e contestação dos direitos das pessoas homossexuais conseguiram, ainda na década de 1980, a histórica conquista da retirada do termo, até então utilizado, homossexualismo, destes mesmos manuais diagnósticos, essa ainda é uma luta presente na vida da população trans, pois como visto acima, transgêneros ainda estão no rol das patologias em versões já atualizadas (CID 10 e DSM V) desses documentos.

Os dados da violência das ruas assim como da violência acadêmica e institucional são exemplos práticos de como a luta deve operar dentro do sistema de poder já instituído, pois levantamentos como esses são feitos considerando uma suposta ‘identidade’. Quero dizer com isto que, paralela a compreensão dos aspectos performativos do gênero, do reconhecimento da dinâmica e nomadismo nas categorias binárias, é imprescindível reconhecer que assim ainda operam nossos sistemas. Neles a afirmação de identidades ainda é importante em muitos contextos e dentro dessas normas sistêmicas é que as estratégias de luta também devem ser pensadas.

Considerando estes elementos, há a necessidade de se compreender um pouco sobre como está organizado o campo dos Direitos Humanos, especialmente em relação à população LGBT de uma forma geral, e sobre a população trans em particular. Discutirei a seguir aspectos relativos a este tema.

## 2.2 DIREITOS HUMANOS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

‘Justo, reto, acertado’. Estes são alguns dos significados encontrados sobre a palavra ‘direito’ em uma busca no dicionário *online* Aurélio da Língua Portuguesa. ‘Conforme os costumes e a ética, justo’. Estas são respostas, sobre a mesma palavra, obtidas no dicionário *online* Michaelis. O que estes manuais da Língua Portuguesa nos mostram pode ser um ponto de partida para a reflexão sobre determinadas palavras, mas sua análise deve, necessariamente, ultrapassar os limites das definições dicionarizadas. É evidente que na prática social estas significações são atravessadas por outros elementos que tentarei articular neste momento.

Para pensar as questões relacionadas aos Direitos Humanos, é preciso, necessariamente, falar sobre sua negação. Durante o percurso histórico da humanidade muitos

foram os momentos em que alguns direitos fundamentais foram negados. Mas alto lá! Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, dizem respeito às mesmas questões?

Há autores e autoras que fazem esta distinção e eu aqui me apropriarei da ideia de uma delas. Segundo Zenaide (2015, p. 1) o fundamento dos Direitos Humanos é o da “[...] dignidade humana: todo ser humano é detentor de dignidade e tem direitos inerentes a ela [...]”. Qualquer pessoa, considerando a universalidade dos direitos humanos pode invocá-los “[...] mesmo que não sejam reconhecidos pelo sistema jurídico do Estado em que vive.” (ZENAIDE, 2015, p. 18-19). Os direitos fundamentais, por sua vez, “[...] são os direitos básicos do indivíduo [...] e, possuem como característica o fato de estarem previstos na Constituição.” (ZENAIDE, 2015, p. 18).

Ou seja, quando tratamos sobre direitos fundamentais, estamos nos referindo aos direitos “regionalizados”. Isto é, aqueles previstos nas normas jurídicas de cada território específico. Os direitos humanos, por sua vez, dizem respeito a questões mais amplas, envolvendo a proteção da dignidade humana declarada universalmente.

Ao enfatizar a contradição existente entre a negação dos direitos humanos como condição para sua afirmação, quero dizer que eles se apresentam a partir de reivindicações sociais por um mundo mais igualitário, o que legitima a inexistência deste estado de direito. Nesse sentido, a negação e/ou violação da dignidade humana acarreta, por consequência, a necessidade de proteção deste mesmo fenômeno. Rabenhorst (2008) utilizou como exemplo para explicar o que são esses direitos o trágico acontecimento do dia 8 de março de 1857 em que 130 tecelãs que reivindicavam melhorias salariais devido à injustiça de receberem menos que os homens na mesma função foram trancadas dentro da fábrica em que trabalhavam, a qual foi incendiada em seguida. Todas as 130 trabalhadoras foram carbonizadas. Nesse sentido o autor afirma (2008, p. 3) “Falar de direitos, portanto, é em primeiro lugar falar do desejo e da necessidade que possuímos de viver em um mundo mais justo.”

Entre os muitos direitos negados e/ou violados nesta barbárie apontada pelo autor, está o direito à vida, um dos pilares quando se trata de direitos humanos. Rabenhorst (2008) afirma que para todo direito existe uma obrigação correlata, ou seja, se tenho direito a uma saúde de qualidade, alguém, neste caso o Estado, tem que oferecer o serviço que possibilitará a concretização desse direito. Segundo o autor (2008, p. 15) “Na realidade, quando digo, por exemplo, que ‘tenho direito à vida’, estou exigindo o direito de não morrer injustamente, o que significa que os outros têm o dever de respeitar a minha vida.” Não foi isso que aconteceu no episódio de 1857 com as tecelãs e não foi isso que aconteceu durante outros momentos no



percurso da história. O desrespeito às vidas ainda permanece em alguns contextos e os grupos mais vulneráveis são as principais vítimas.

Considero importante a proposta de Rabenhorst (2008) sobre a negação dos direitos também ser um dos pontos de partida para sua efetivação. Nesse sentido, é importante destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois este marco é fundamental para pensar este campo dos direitos nos diversos espaços inclusive sua relação com a população LGBT. Início apontando brevemente seu percurso e as influências diretas que sofreu dentro dos horrores da Segunda Guerra Mundial, espaço/tempo em que inicialmente a Declaração ganha motivações para sua efetivação.

E sobre este evento sangrento na história da humanidade, Hunt (2009) afirma que

A Segunda Guerra Mundial estabeleceu uma nova referência para a barbárie com seus quase incompreensíveis 60 milhões de mortos. Além do mais, a maioria dos mortos dessa vez era de civis, e 6 milhões eram judeus mortos apenas por serem judeus. A confusão e a destruição deixaram milhões de refugiados no final da guerra, muitos deles quase incapazes de imaginar um futuro e vivendo em campos para pessoas desalojadas. (HUNT, 2009, p. 202-203).

Este episódio, explicitamente violador dos Direitos Humanos deixou um legado e a necessidade imediata de se pensar mais sobre a proteção da vida humana. Segundo Hunt (2009), os Estados Unidos, a Grã-Bretanha e a União Soviética, ainda durante a guerra pensaram em estratégias para esta proteção. Ao fim da Guerra, portanto, a Liga das Nações, criada durante a Primeira Grande Guerra, foi fortalecida e uma “[...] conferência realizada em San Francisco na primavera de 1945 estabeleceu a estrutura básica para um novo corpo internacional, as Nações Unidas.” (p. 203). A carta de fundação foi assinada também pelo Brasil.

Neste documento há citações, ainda que tímidas, sobre a defesa dos Direitos Humanos. No capítulo inicial sobre os propósitos e princípios da carta, artigo 1º e inciso 3 está a seguinte declaração:

Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; (ONU, 1945)

Mas, de acordo com Hunt (2009, p. 204) “O compromisso com os direitos humanos ainda não estava nem um pouco assegurado.” Porém, a carta permitiu estratégias. Ela criava

uma comissão de Direitos Humanos presidida por Eleanor Roosevelt. Esta comissão decidiu que sua função inicial era esboçar um rascunho que passaria por todos os trâmites burocráticos das Nações Unidas e que versasse sobre a garantia dos direitos humanos. Um esboço inicial foi feito e passou a circular pelas instâncias competentes até alcançar a Assembleia Geral e foi assim que “[...] em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral aprovou a Declaração Universal dos Direitos humanos. Quarenta e oito países votaram a favor, oito países do bloco soviético abstiveram-se e nenhum votou contra.” (HUNT, 2009, p. 205).

Ao contextualizar brevemente a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fica evidente que esses direitos são conquistas históricas e, portanto, não são dados da realidade, são construções. Olhar para essa historicidade é importante para situar um determinado fenômeno em seu percurso individual na relação dialética com a sociedade e contextos mais amplos. Segundo Bobbio (1992, p. 5)

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesas de novas liberdades contra velhos poderes e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1992, p. 5).

Essa afirmação é completada com outra discussão. Dado o caráter histórico dos direitos fundamentais eles não são existentes por natureza. Basta pensar que aquilo que é considerado fundamental em uma determinada época e/ou civilização, não possui a mesma conotação em outras. (BOBBIO, 1992). Há a necessidade, portanto, não só da proclamação dos direitos humanos, mas da sua defesa, proteção e ampliação.

Quando a declaração universal proclama em seu artigo 1º que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e consciência, devem agir uns para os outros em espírito de fraternidade.” Bobbio (1992, p. 29) questiona. Ele afirma que isto “[...] não se trata de uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser.” Já Tosi (2008, p. 52) aponta que esta referência na declaração de 1948 indica que se tratam de direitos que são “[...] inerentes à natureza de cada ser humano pelo reconhecimento de sua intrínseca dignidade.” E que, portanto, comporia a dimensão ética das/nas relações humanas.

É possível pensar num encontro entre estas duas afirmações. Considerando o campo dos direitos humanos como um espaço de discussão sobre a melhoria da qualidade de vida das pessoas, sobre a garantia de direitos fundamentais de existência, entre outros aspectos, é bem

verdade que a luta que se faz presente nesta perspectiva e acompanha as produções e os movimentos, é pela garantia da dignidade humana referida por Tosi (2008). Porém, também é evidente que esta dignidade fora negada a determinados grupos em vários momentos no decorrer da história e no cotidiano das nossas relações atuais. Posso inferir, portanto, com o auxílio de Bobbio (1992), que a luta pela manutenção desta dignidade é histórica, e varia de acordo com o tempo e o espaço, que os direitos humanos, uma vez proclamados, são mutáveis e precisam, necessariamente, ser protegidos, transformados e ampliados no decorrer do tempo considerando as novas demandas da sociedade e as lacunas dos documentos já proclamados.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, portanto, representa a primeira vez em que um sistema de valores se torna universal e com isso, também, humanamente fundado e reconhecido a partir do consenso entre os seus signatários. (BOBBIO, 1992).

Permite-me entender que o documento representa um ponto de partida para uma meta que é progressiva. Que ao longo de sua história precisa ser sistematicamente revisitada e ampliada e agregar os direitos que tenham como princípio a garantia da dignidade humana e que somente com o avanço da sociedade aparecem como demandas a serem atendidas. “A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana.” (BOBBIO, 1992, p. 45).

Em relação à garantia dos direitos sexuais, ou da não discriminação de uma forma geral, aparecem na Declaração de forma ainda genérica. O texto cita as seguintes passagens:

Artigo 2º: Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra de origem social, de fortuna, de nascimento ou qualquer outra situação. [...].  
Artigo 7º: Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (ONU, 1948, s.p)

Há ressalvas importantes a serem feitas em torno da declaração, e isto me levará a percorrer um pouco do caminho sobre como a proclamação alcançou o Brasil. Gomes e Lira (2013, p. 164), ao se referirem à declaração, nos colocam uma provocação necessária. “Criou-se, pois, uma casa com grandioso telhado, mas frágil de alicerces, que apesar de tudo disseminou a constitucionalização dos direitos humanos [...] durante os decênios seguintes.”

Ao utilizar esta metáfora dos autores Gomes e Lira (2013), fica a pergunta: que função teria, a longo prazo, uma casa com grandioso telhado, mas frágil em seus alicerces?

Penso que esta casa abrigaria por muito tempo aqueles que necessitassem de um teto, mas devido à fragilidade da base estas pessoas viveriam reféns de um cotidiano incerto, pois a

qualquer momento poderia ceder toda sua estrutura. Uma vez posta esta provocação, os autores elencam quatro afirmações que chamam de ‘contradições estratégicas’ da declaração.

Na primeira delas que chamam de “*Obrigações morais e jurídicas x carência de mecanismos de execução.*” (p. 164. Grifos dos autores) afirmam que existe um hiato entre o que se proclama e as condições reais de execução. “Este contraste pode subtrair legitimidade e gerar descrédito pelo contraste entre os valores proclamados e os valores vividos.” (GOMES; LIRA, 2013, p. 164).

“*Estados Nacionais x organizações não governamentais*” (p. 164. Grifos dos autores) assim é elencada a segunda contradição defendida pelos autores. Segundo eles, é de responsabilidade dos Estados a execução dos direitos humanos proclamados, mas o que se percebe do ponto de vista prático é uma grande importância às Organizações Não Governamentais (ONG) nesse processo. São elas que têm atuado num campo de luta sobre a legitimidade desses direitos, monitorando, inclusive, as funções do Estado que por sua vez, tem um poder legal total ou parcial sobre as organizações. (GOMES; LIRA, 2013).

Como uma terceira contradição, os autores apontam a importância da mídia neste contexto. Em um mundo em que as informações são difundidas rapidamente ela pode contribuir e/ou prejudicar a defesa dos direitos humanos. Este prejuízo aconteceria quando a mídia passa a transmitir as violações de direitos, por exemplo, em tom sensacionalista. (GOMES; LIRA, 2013). O que eu afirmo ser bastante comum em nossos meios de comunicação abertos. Isto, por sua vez, imprimiria socialmente, dada a importância dos meios de comunicação nas relações entre as pessoas, marcas de uma possível banalidade desses direitos, inclusive aquele fundamental da perspectiva dos direitos humanos, que é o direito à vida.

Um quarto aspecto apontado pelos autores foi nomeado como “*Propagação rápida de fatos x lentidão das cortes e outros órgãos governamentais.*” (GOMES; LIRA, 2013, p.165. Grifos meus). Ao fazerem esta afirmação os autores consideram justamente a rapidez na circulação de informações, especialmente no campo das violações, mas que contraditoriamente não possui a mesma eficácia do ponto de vista da proteção prática. “[...] o contraste entre a agilidade das redes e a inércia das organizações burocráticas piramidais é suscetível também de gerar descrédito, inclusive pela impunidade completa ou pela punição a longo prazo.” (GOMES; LIRA, 2013, p.165).

Essas contradições me ajudam a pensar na efetivação dos direitos humanos de uma forma geral e nos direitos fundamentais em particular, nos diversos territórios. É preciso pensar neste campo com certa crítica, pois infiro que o alcance de princípios humanistas numa

sociedade capitalista serve, necessariamente, a alguns interesses e a forma com que os direitos humanos são vistos na atualidade é afetada por esta estrutura social.

## 2. 3 DIREITOS HUMANOS E POPULAÇÃO LGBT NO BRASIL

Considerando esta apresentação inicial sobre os Direitos Humanos, cabe agora destacar marcos neste campo que envolve direta ou indiretamente a população LGBT, entendendo que aproximações iniciais sobre a proteção de direitos deste grupo podem ser encontradas, mesmo que não especificamente, na Declaração acima citada.

Muitos foram os avanços no contexto mundial em relação aos direitos humanos, e os Estados, especialmente signatários da Declaração de 1948, passaram a discutir, sistematicamente estas questões. Porém, é comum encontrar estudos afirmando que no Brasil, essas discussões chegaram mais tarde, pelo menos de forma mais expressiva, isto porque vivemos um longo período de recessão que foi a ditadura militar (1964-1985), em que nele, assuntos pertinentes à proteção da dignidade humana, respeito às diferenças, defesa dos direitos humanos sem distinções, entre outros, eram compulsoriamente reprimidos. (COIMBRA, 2000; ZENAIDE, 2015).

É preciso reconhecer as influências deste momento histórico na compreensão das políticas de direitos humanos e fundamentais no Brasil, pois sua mais expressiva efetivação iniciou-se num período em que o país acabara de ser redemocratizado (Pós Ditadura Militar) do ponto de vista da gestão. A representação sai das mãos de um seletivo grupo de militares com apoio de uma parcela da população civil e recebe uma abertura que inclui as eleições diretas à presidência da república.

Com a promulgação da nova Constituição Federal (CF), denominada “Constituição Cidadã” de 1988, foram estabelecidos alguns princípios relacionados ao campo dos direitos humanos, a partir dos quais outras normatizações foram instituídas.

A Carta Magna é mais precisa em seu artigo 4º inciso II, no qual afirma que é regida em suas relações internacionais considerando a importância da “[...] prevalência dos direitos humanos.” (BRASIL, 1988). Posso inferir que esta é a confirmação oficial do compromisso ético/político do país em relação aos tratados internacionais sobre o tema.

Em seguida, um dos seus artigos mais citados quanto se trata dos direitos humanos e fundamentais, o artigo 5º, tem a seguinte afirmação: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no

País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. (BRASL, 1988).

Segundo Oliveira (2010, p.178) “A Constituição de 1988 refletiu o processo de emergência da participação popular no cenário político, uma vez que, registrou vários avanços no que diz respeito aos direitos humanos.” No entanto, há também obstáculos. Segundo Coimbra (2000, p. 144) “Acrescente-se a esse ingrediente sobre os anos 80, no Brasil, o fato de que, naquele período, uma nova ordem mundial começou a dar os ares de sua graça: o neoliberalismo [...].” Este modelo trouxe consigo um fardo de incertezas especialmente para a classe trabalhadora, pois circunscrevia a prática profissional de muitos brasileiros e brasileiras à instabilidade. A mesma autora afirma que neste período houve um aumento da violência no país e que setores mais conservadores associavam este fenômeno ao fim da ditadura.

E foi neste panorama – marcado não só por medidas neo-liberais, mas também por chacinas, balas perdidas, linchamentos, assassinatos de crianças e adolescentes, de homossexuais, de pessoas pobres suspeitas da prática de crimes, de trabalhadores e líderes sindicais rurais – que, o governo federal anunciou, espetacularmente, em 07 de setembro de 1995 (Dia da Independência do Brasil) sua intenção de fazer um Plano Nacional de Direitos Humanos. (COIMBRA, 2000, p. 144).

Tal Plano, porém, inserir-se-ia neste contexto de neoliberalismo, cujas características influenciaram a efetivação de políticas públicas daquele momento. Logo, as ações para o campo dos direitos humanos não estariam isentas desta influência.

Esteve posto naquele momento um claro paradoxo sobre este campo. De um lado a necessidade emergente de se pensar programas específicos que pudessem sanar as dificuldades de alguns grupos, especialmente aqueles que tiveram seus direitos negados e/ou violados durante a Ditadura Militar, e de outro uma proposta de governabilidade que prevê cada vez menos a participação do Estado nas decisões sobre as demandas sociais, estendendo a responsabilidade sobre algumas questões à lógica capital/privada. Coimbra (2000, p 145) afirma: “Não há como negar que a implantação de políticas neoliberais tem produzido efeitos funestos que se traduzem no desemprego programado e na efetiva restrição ao pleno acesso aos bens mínimos necessários a dignidade humana.”

Essa ascensão do neoliberalismo na política brasileira resultaria numa expressiva resistência às políticas sociais. É possível dizer que estas foram sendo sistematicamente desconsideradas, uma vez que se tornava cada vez mais forte a abertura à lógica neoliberal. (OLIVEIRA, 2010).

Mesmo atento a este contexto político/econômico neoliberal da década de 1990, é preciso considerar que foi neste período que importantes ações no campo dos direitos humanos foram tomadas. O Plano acima referido é uma delas e teve sua apresentação à sociedade realizada no dia “13 de maio de 1996 (dia da Abolição da Escravidão) – quando Fernando Henrique Cardoso deu a primeira indenização à familiar mais velha de um desaparecido político.” (COIMBRA, 2000, p. 145).

Logo após a criação do Plano acima referido, é criada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SDH), que segundo Coimbra (2000, p. 145) é “[...] o órgão responsável por sua implementação e coordenação.” Porém, segundo a autora, até o ano de publicação do seu trabalho essa secretaria não havia cumprido suas proposições, o que a condicionava a ser um mecanismo meramente declaratório.

Algumas pesquisas mais recentes, no entanto, mostram alguns avanços. O Plano foi revisado e recebeu uma segunda versão lançada no ano de 2002. Pode-se afirmar que este documento foi o primeiro marco, que no Brasil, instituía oficialmente a defesa dos direitos das pessoas LGBT numa perspectiva dos direitos humanos. (MELO; BRITO; MAROJA, 2012).

Utilizando este Plano como ponto de partida, apresento a partir deste momento um levantamento, com base nos trabalhos de alguns autores, das principais políticas para a população LGBT em âmbito nacional e começo pela segunda versão do Plano Nacional de Direitos Humanos.

De todos os seus 518 pontos, cinco foram resguardados a este campo. Em sua seção de Garantia do Direito à Liberdade há um tópico apenas para questões relacionadas à orientação sexual, que são elas:

- 114. Propor emenda à Constituição Federal para incluir a garantia do direito à livre orientação sexual e a proibição da discriminação por orientação sexual.
- 115. Apoiar a regulamentação da parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e mudança de registro civil para transexuais.
- 116. Propor o aperfeiçoamento da legislação penal no que se refere à discriminação e à violência motivadas por orientação sexual.
- 117. Excluir o termo ‘pederastia’ do Código Penal Militar.
- 118. Incluir nos censos demográficos e pesquisas oficiais dados relativos à orientação sexual. (BRASIL, 2002).

Com isto é possível dizer que este marco representa um avanço em termos de política pública, mas como toda proposta de melhoria para a população, neste caso, da população LGBT, não basta a proclamação, é preciso que se proteja o que foi alcançado e revisitado

conforme as novas necessidades da sociedade que vão surgindo ao longo da história, como nos apontou Bobbio (1992).

Posterior a esta proposta, a luta pelos espaços, pelo direito a identidade, pela liberdade dos corpos, ou seja, as lutas comumente articuladas nas ações da população LGBT, foram sendo oficialmente promulgadas através de programas específicos. Isto é, a história política deste grupo pode ser contada a partir de seus alcances em termos de propostas de Estado e militância.

No ano de 2004, por exemplo, foi lançado o Programa Brasil sem Homofobia (BSH) pela SDH. É válido considerar que isto foi possível naquele momento pela relação harmoniosa entre a gestão do governo federal e as lideranças do movimento LGBT, ou seja, foi no primeiro mandato do governo Lula (2002-2006) que diálogos foram estabelecidos neste campo. É possível compreender que se trata de algo comum, geralmente, a todos os países que possuem gestões com perspectivas mais progressistas como foi/é o caso do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil. (IRINEU, 2014).

Um dos objetivos do programa busca combater o que o próprio nome indica: a homofobia no país. Ele, porém, também reflete uma perspectiva neoliberal que foi mais sistematicamente executada em gestões anteriores ao governo petista, pois o Estado estabelece como suas principais articuladoras do Programa na sociedade, as ONGs.

Nesse sentido, as ações compreendidas no Programa Brasil sem Homofobia (BSH) tiveram o protagonismo da execução centralizado nas mãos das ONGs de ativismo, o que demonstra a falta de *expertise* de uma histórica não responsabilização do Estado com a prestação de serviços sociais a essa população [...]. (IRINEU, 2014, p. 197. Grifos da autora).

Em função disso, os desdobramentos do programa, ficaram quase exclusivamente circunscritos às ONGs e, portanto, ao movimento ativista LGBT. Para pensar a atuação das ONGs no Brasil, é preciso considerar também as contradições de sua efetivação com o auxílio das considerações feitas por Gomes e Lira (2013) e já mencionadas neste trabalho.

O Estado, porém, cumpriu algumas das responsabilidades, quando coordena um momento bastante significativo na luta pela cidadania e dignidade da população LGBT no Brasil que foi a 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada no ano de 2008. (IRINEU, 2014). Um aspecto importante deste momento e que também consta como informação no tópico de apresentação dos anais da Conferência, diz respeito ao seu ineditismo. É a primeira vez que um país realiza um evento desse porte para discutir sobre essa temática. (BRASIL, 2008).



Em linhas gerais, as propostas da Conferência firmaram apoio ao BSH, apontando a necessidade de fortalecê-lo enquanto programa e chamando a atenção para que o governo, em todas as suas esferas (municipal, estadual e nacional) bem como nos planos legislativo, executivo e judiciário, atendessem de maneira mais expressiva as demandas da população LGBT no país.

A Conferência Nacional rendeu frutos, entre eles o Primeiro Plano Nacional de Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais que foi lançado em abril de 2009. Esta proposta foi formulada seguindo dois eixos estratégicos: *Promoção e defesa da dignidade e cidadania LGBT* e *Implantação sistêmica das ações de promoção e defesa da dignidade e cidadania LGBT*. Para alcançar êxito foi elaborado como objetivo geral da proposta: “Orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersectorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas.” (BRASIL, 2009, p. 10).

No ano de 2010, foi lançado o Terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3). Nele, a linguagem em todo o documento, opta pelo uso de *orientação sexual* ao invés de *opção sexual*, como anteriormente era utilizado. Embora esta seja uma mudança conceitual importante, relembro que neste trabalho opto pelo uso do termo *expressões* de gênero e/ou sexuais, buscando problematizar sobre uma suposta fixidez das identidades.

No texto, é reservado um tópico, chamado de Objetivo Estratégico V que versa sobre a “Garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero.” (BRASIL, 2010, p. 120). Houve um aumento significativo nas propostas de proteção à cidadania e dignidade das pessoas LGBTs em relação ao plano anterior, agregando, portanto, novas estratégias de defesa deste grupo, fruto também, dos movimentos de resistência.

Entre os pontos previstos no novo Plano estão: a) O desenvolvimento de políticas afirmativas e de uma cultura de respeito às diferenças; b) Apoio a Projetos de Leis (PL) que disponham sobre a União Civil entre pessoas do mesmo sexo; c) Garantia da adoção por casais homossexuais; d) O reconhecimento e a inclusão nos sistemas de informação dos serviços públicos as múltiplas configurações familiares; e) Criação de estratégias que garantam o uso do nome social por pessoas trans; f) A inclusão de um campo sobre identidade de gênero nos prontuários do sistema de saúde; g) Fortalecimento de redes de proteção à população LGBT e h) O desenvolvimento de um relatório periódico avaliando as políticas de proteção.

Com o avanço de novas propostas de proteção à população LGBT, é criado no ano de 2010 o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBT no

âmbito da SDH. É válido lembrar que essas medidas foram adotadas no primeiro ano de mandato da Presidenta Dilma Rousseff e os autores Melo, Brito e Maroja (2012), em nota de rodapé, lembram que apesar de algumas iniciativas na gestão da Presidenta, entre elas a realização da 2ª Conferência Nacional LGBT em 2011, que poderiam assertivamente dar continuidade as propostas do BSH, a mudança na gestão do país teve impactos negativos para a população LGBT, pois existiu a partir desse momento um aumento gradativo e cada vez mais expressivo “[...] das pressões homofóbicas realizadas por parlamentares e grupos religiosos fundamentalistas.” (MELO; BRITO; MAROJA. p. 408). A gestão da presidenta, por vezes, cedeu a essas pressões, retirando, por exemplo, o projeto ‘Escola sem Homofobia’<sup>1</sup> como possibilidade de intervenção.

O ano de 2012 era de otimismo em relação às políticas LGBT uma vez que todos esses mecanismos de proteção já haviam sido criados e a 2ª Conferência realizada no ano anterior. Porém, segundo Irineu (2014, p. 2016) não foi isso o que aconteceu. “O cenário permaneceu estático no âmbito do executivo federal, como já se observava a ineficiência da política LGBT em apontamentos anteriores.”

Alguns avanços podem ser registrados isoladamente. Por exemplo, o aumento da conversão de união estável para casamento entre casais homoafetivos, o relatório sobre violência homofóbica no Brasil como produção da SDH entre outros. Em contrapartida, iniciou-se no mesmo período uma discussão no congresso, sob iniciativa de bancadas conservadoras, sobre sustar a resolução 01/1999 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) referente à atuação dos/as psicólogos/as sobre a homossexualidade. (IRINEU, 2014). Esta proposta ficou conhecida como a ‘Cura Gay’.

Em 2013 é criado o Sistema Nacional de Promoção de Direitos e de Enfrentamento à Violência LGBT assinado pela então Ministra dos Direitos Humanos Maria do Rosário (PT). Mais uma tentativa de articular as diferentes frentes de promoção dos direitos espalhadas pelo país e organizar as políticas públicas com vistas a sua execução.

Nos anos seguintes as lutas continuaram dentro de suas possibilidades e alguns avanços aconteceram especialmente nos estados e municípios com propostas isoladas. Na esfera federal, é possível dizer que um dos marcos mais recente foi a realização da 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas LGBT que ocorreu em abril de 2016 que teve como tema a criminalização da violência contra este grupo.

---

<sup>1</sup> O projeto visava o enfrentamento da homofobia nas escolas por meio de materiais específicos como cartilhas. Ele ficou popularmente conhecido como ‘Kit Gay’ e foi sistematicamente criticado pela ala conservadora da política partidária/representativa brasileira.

Apontar algumas das principais políticas e propostas para a proteção dos direitos e da dignidade da população LGBT é importante para compreender o que se tem feito, neste caso, da perspectiva do executivo federal para este segmento da população. Evidente que uma análise mais profunda sobre todas essas propostas seria de grande relevância, mas não é o objetivo deste trabalho. Cabe aqui considerar a crítica feita por Melo, Brito e Maroja (2012, p. 425. Grifos meus) quando afirmam: “[...] no que diz respeito à implementação de políticas públicas para a população LGBT no Brasil, a despeito dos avanços recentes nas iniciativas governamentais, *“o que se observa é que nunca se teve tanto e o que há é praticamente nada.”*”<sup>2</sup>

Cabe aqui apresentar discussões complementares a esses elementos que destaquei. Pensar na universalidade dos direitos proclamados, por exemplo, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, é pensar também em como acontece sua chegada na esfera das relações entre as pessoas.

Considerando este campo dos direitos, aprecio as contribuições de Candau (2008, p. 46) quando afirma que há um elemento fundamental nesta questão, trata-se da “[...] tensão, presente hoje no debate público e nas relações internacionais, entre igualdade e diferença.” Num momento que, na modernidade, as discussões se afinavam para as questões da igualdade, hoje se alinham para as questões relativas às diferenças e nos provoca para a seguinte questão: as declarações universalizam os direitos, mas será que garantem sua permanência na esfera individual?

O interesse agora é buscar compreender como a psicologia tem se posicionado diante do complexo universo dos Direitos Humanos para ao fim, estender esse conhecimento a compreensão de sua relação com o campo das expressões de gênero e/ou sexuais na interface com a escolarização.

## 2.4 PSICOLOGIA E DIREITOS HUMANOS

A Psicologia tem caminhado cada vez mais em uma direção que considera as políticas públicas e as forças que as subjazem, como elementos importantes na compreensão do fenômeno psicológico.

---

<sup>2</sup> Não obstante, é preciso dizer quem em 2016 a democracia no Brasil sofre um golpe e os rumos da gestão brasileira são modificados. A presidenta Dilma Rousseff é deposta por um processo de impeachment e assume o vice presidente Michel Temer. A agenda dos Direitos Humanos é, inevitavelmente, afetada por esta mudança no cenário político brasileiro.

Segundo Rose (2008, p. 158) “Foi certamente como uma ‘ciência do indivíduo’ que a Psicologia encontrou, a princípio, um lugar em meio às técnicas de regulamentação.” A autora afirma que ela contribuiu, com isso, para a administração dos sujeitos através de diversos dispositivos como as empresas, manicômios etc.

Outros/as estudiosos e estudiosas do campo das políticas e da ciência psicológica, em sua constituição histórica no mundo e no Brasil, entre eles a professora Ana Bock, afirmam que

O Positivismo contribuiu para construir uma Psicologia que entendeu o fenômeno psicológico como algo desligado das tramas sociais, semelhante a qualquer outro fenômeno natural, e como tal, submetido a leis que não podem ser alteradas pela vontade humana, mas apenas conhecidas. (BOCK, 2015, p. 42).

A autora afirma que a Psicologia como ciência precisa, necessariamente, se desapegar de métodos que contribuam para o isolamento dos fenômenos que se propõe a estudar e que precisa, também, produzir e/ou reforçar metodologias que encarem a realidade como algo em constante e permanente movimento e os fenômenos sociais e psicológicos como construções surgidas dessas relações. (BOCK, 2015).

Em pesquisa anterior, Bock e Gianfaldoni (2010) fizeram um levantamento sobre a presença dos direitos humanos na Psicologia. A pesquisa que aconteceu em várias plataformas também teve uma busca nas grades dos cursos de psicologia pelo Brasil a partir de um questionário online. Entre as inferências e resultados da pesquisa as autoras afirmam: “[...] a presença dos direitos humanos na formação dos Psicólogos é ainda muito tímida, mas já presente.” (BOCK; GIANFALDONI 2010, p. 114).

Existe, portanto, a falta de uma tradição da Psicologia na relação com este campo o que coloca a emergência do desenvolvimento desses conceitos junto aos profissionais. A recomendação das autoras é sobre a necessidade de dar visibilidade aos trabalhos que já tenham sido feitos sobre esta articulação para trazer referências à formação. (BOCK; GIANFALDONI, 2010)

As autoras, ao apontarem a timidez dessa presença, afirmam que não é o mesmo que inexistência. Há produções que visam entender a realidade em toda a sua contradição e trazer para o interior da Psicologia as discussões em torno dos direitos humanos.

A questão dos Direitos Humanos vem, assim, politizar, introduzir o elemento político na prática profissional dos psicólogos que vieram trabalhar nesses espaços institucionais – nos quais se expressa o drama de uma ampla parcela da nossa população, que vive uma cidadania pela metade, uma vida marcada

por negações de direitos e sua violação quase contínua. (SILVA, 2005, p. 20).

Assumir esta postura crítica em relação aos Direitos Humanos nos coloca, profissionais em Psicologia, diante de um novo paradigma, que direciona olhares a “[...] certos grupos que estiveram afastados até então da nossa perspectiva elitista de quem era a clientela da Psicologia na sociedade brasileira.” (SILVA, 2005, p. 20).

É nesse sentido que o autor também afirma que “Trabalhar com Direitos Humanos é trabalhar com a instância crítica que remete a uma problematização dos modos como as coisas estão acontecendo [...]” (SILVA, 2005, p. 21).

As críticas em torno da articulação dos conhecimentos da Psicologia com o campo dos Direitos Humanos ainda são recorrentes. Isso acontece porque esta incorporação de aspectos mais sociais por esta ciência questiona os próprios princípios sob os quais a Psicologia se sustentou e se sustenta em sua trajetória, especialmente no Brasil, ao ter contribuído para uma postura patologizante das diferenças individuais em seu percurso histórico. Trazer para si as discussões em torno dos grupos marginalizados e sua ascensão a um estado de direito mais igualitário são discussões ainda recentes no interior da Psicologia. E, segundo Silva (2005, p. 23), “[...] os processos de violação dos Direitos Humanos, quase sempre envolvem uma dimensão de produção de sofrimento mental.” E também por esta peculiaridade, se torna necessário que a Psicologia se aproprie cada vez mais dessas discussões.

Concordo com Gesser (2013, p. 69) quando afirma que “[...] as políticas públicas são importantes espaços para a promoção da garantia dos direitos humanos e que o psicólogo pode contribuir com este processo.” Segundo a autora, os profissionais em Psicologia devem agir frente às demandas sociais fundamentados em uma postura crítica, que questione os princípios de normalidade, os critérios de verdade e que permitam entender a complexa rede de relações de poder que se formam em torno das políticas. (GESSER, 2013). A autora ainda acrescenta, afirmando que a Psicologia precisa ter:

[...] um posicionamento voltado para o rompimento da noção de políticas públicas como uma assistência às pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade e a incorporação da noção dessas políticas como um direito da população legitimado pela constituição. (GESSER, 2013, p. 74)

Considerando, portanto, a atuação do psicólogo nesta perspectiva dos direitos humanos, é necessária a compreensão de que a subjetividade humana é constituída a partir de uma complexa rede de significações que é diretamente influenciada pelas ações políticas e,

portanto, relações de poder e saber, que podem garantir espaços saudáveis de existência como também reprimir direitos e ser fonte de produção de sofrimento psíquico.

As políticas públicas, no campo da Psicologia, ao respeitarem e compreenderem a noção de direitos humanos, podem ser um caminho importante para a concretização de uma ciência mais comprometida com a dignidade humana e o respeito a pluralidade nas manifestações de experiências de vida.

Uma vez que a psicologia passa a se aventurar por esses caminhos, não existe volta. Uziel (2011, p. 16) afirma: “[...] a discussão da Psicologia hoje está completamente conectada com a dos direitos humanos.”

Porém, do ano em que essa afirmação foi publicada até hoje, ainda há poucos trabalhos que, na perspectiva da psicologia de uma forma geral e da psicologia escolar e educacional em particular, atentam-se para as discussões em torno dos eixos dos direitos humanos, em sua interface com os espaços educativos. Talvez permaneça válida a crítica feita por Bock (2009, p. 27)

As manifestações de psicólogos contra as desigualdades sociais são muito poucas; são raras as manifestações em relação às questões de nosso tempo, porque se tem pensado que nada disso tem a ver com a Psicologia e com o mundo psicológico, seu objeto de intervenção e de estudo.

Este trabalho, portanto, é antes de tudo um posicionamento. E considerando as discussões de Bock (2009), concordo que a Psicologia tem um compromisso social (ou vários?). Compromisso este que precisa ser constante e criticamente revisitado, atentando-se sempre às novas demandas da sociedade e no cuidado aos interesses que serve.

Lembro-me sempre de algumas palavras de Drummond: *É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio*. Uso-as como metáfora para várias situações, especialmente àquelas em que algo se destaca em meio à opressão. Se estudiosas como Patto (1984; 1996), Bock (2009; 2015), entre outras e outros entendem que a Psicologia serviu e serve a interesses de classes dominantes e que, portanto, sua forma de interpretar o mundo esteve e está condicionada a concepções burguesas, todas as produções que transgridem essa regra são como flores que nascem do asfalto. Algo que no meio cinzento busca uma forma de vida e que a Psicologia tem nas mãos a possibilidade de melhorar a existência de muitas pessoas. Olhar, então, para os grupos que de alguma forma se tornam vulneráveis neste modelo de produção capitalista de sociedade, que cria categorias identitárias essencialistas para as vivências de gênero, é uma dessas possibilidades.

E dentro deste campo há uma discussão que tem aparecido cada vez mais, na perspectiva da psicologia, buscando discutir os direitos sexuais, gênero e sexualidade como elementos importantes na compreensão do fenômeno psicológico e as marcas que políticas para esses campos podem deixar em termos subjetivos.

Frente a estas questões, o sistema Conselhos de Psicologia, tem encampado ações em defesa das pessoas que sofrem discriminação de gênero. No tocante às questões de orientação sexual, por exemplo, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 22 de março de 1999, sob a presidência da professora Ana Mercês Bahia Bock, divulgou a resolução nº 001/99 que “Estabelece normas de atuação para psicólogos em relação à questão da orientação sexual”. Entre os seus artigos, aponto o seguinte:

Art. 3º - os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados.

Parágrafo único – Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento das homossexualidades.

Mais recentemente, e seguindo este caminho de defesa dos direitos humanos e fundamentais, entendendo que a orientação sexual, bem como a identidade de gênero, compõem partes importantes das subjetividades, o mesmo Conselho, por meio da Comissão de Direitos Humanos (CDH), tem atuado em uma campanha pela despatologização das transexualidades. Segundo nota técnica emitida por este órgão “[...] a transexualidade e a travestilidade não constituem condição psicopatológica, ainda que não reproduzam a concepção normativa de que deve haver uma coerência entre sexo biológico/gênero/desejo sexual.” [2014]

Com essa campanha o CFP provoca a categoria a pensar sobre sua atuação e compreensão em relação às transgeneridades e não concorda com a patologização dessas identidades apresentadas pelos manuais diagnósticos e que são recorrentemente utilizados como referência profissional.

Com esta seção busquei discutir sobre o conceito de gênero e suas implicações na problematização das identidades binárias. Foi, sobretudo, importante entender que estas discussões devem ser inteseccionais em relação a outros fenômenos, e por isso me pareceu imprescindível a discussão sobre o campo dos Direitos Humanos em geral e direitos LGBT em particular. O gênero não existe isoladamente. Por fim, apresentei um pouco sobre o lugar em que a Psicologia, de uma forma geral, tem ocupado no interior destas discussões, aspectos que serão aprofundados na próxima seção.

### 3 OLHAR *QUEER*, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Para este momento trago a discussão de estudos que relacionam contribuições da epistemologia *queer*, com o campo da Educação e suas possibilidades pedagógicas e políticas direcionadas aos contextos escolares, assim como a reflexão sobre como a Psicologia, enquanto ciência crítica que estuda as relações humanas e subjetivas, não descoladas dos fenômenos sociais, tem contribuído ou pode contribuir no interior desta discussão.

Para percorrer este caminho o trânsito feito costura algumas relações e discussões teóricas. Entendo que as contribuições de Louro (2000; 2013), Miskolci (2012) são algumas das problematizações fundamentais nesse processo e serão discutidas no início desta seção.

Em seguida apresento discussões que articulam o campo da Educação com os Direitos Humanos apoiado em autores como Silva (2011) e suas proposições sobre políticas educacionais em direitos humanos e para a diversidade sexual. Exemplifico este campo de ações com a proposta do Governo Federal (BRASIL, 2015) sobre a garantia de acesso e permanência de pessoas trans nos espaços escolares e trazendo também as contribuições de Lima (2013) com sua pesquisa sobre o uso do nome social por pessoas trans nas instituições educativas do Estado do Pará cujas considerações auxiliam no debate deste trabalho.

Logo após, apresento a pesquisa de Andrade (2012), o faço tanto pelo seu protagonismo, como a primeira mulher travesti a defender uma tese de doutorado no Brasil, uma posição significativa ocupada por uma pessoa trans num contexto que ainda deslegitima a existência desse grupo, como também pela sua investigação que buscou ouvir narrativas de pessoas travestis sobre suas trajetórias escolares. Em seguida, ainda sobre pesquisas protagonizadas por pessoas trans, apresento Sales (2012), que investigou as travestilidades no espaço escolar com foco nas narrativas de alunas travestis.

Ao final da seção apresento como questionamento possível a emergente necessidade de discussões sobre uma Psicologia Escolar e Educacional *Queer*. Para isto trago algumas discussões que já acontecem no interior dos estudos da psicologia escolar e educacional e que contribuem para a compreensão dos processos de exclusão, medicalização e patologização do processo educativo, porém, entendo que o campo das sexualidades nesses espaços, na perspectiva psicológica, ainda é pouco explorado e que o repertório teórico *queer* pode servir como referencial para estas reflexões.



### 3.1 CONTRIBUIÇÕES *QUEER* E EDUCAÇÃO

Pensar a relação da teoria *queer* com os espaços educativos é pensar nas performances de gênero nestes espaços e sua estreita ligação com as práticas reguladoras promovidas pela instituição que resulta na captura destas diferentes performatividades. Além disto, entender que o espaço educativo mesmo que normalizador, também se configura como potente lugar de transformação crítica, subjetiva e coletiva é um paradoxo de fundamental reflexão.

A Teoria/epistemologia *queer*, ao passo que promove uma melhor compreensão das redes de regulação em relação à sexualidade, é eficaz na exposição dos limites de suas práticas evidenciando como muitas expressões de gênero são possíveis e subvertem o próprio sistema regulador. Butler (2016) propõe que uma das funções cruciais do feminismo é apresentar possibilidades que contestem esta exigência sobre os gêneros, inclusive aquela de que há uma identidade generificada uníssona e imutável.

A Educação, com sua vasta produção sobre os espaços escolares e para além destes, suas práticas políticas e pedagógicas de enfrentamento a situações de opressão nos cotidianos das escolas, apresenta possibilidades estratégicas de atuação e reflexão sobre este contexto. Da mesma forma, pensar na produção, em termos de políticas e ações que contribuem nessa melhor compreensão, é fundamental para exemplificar caminhos possíveis para uma educação emancipatória em detrimento do seu contrário regulador.

Presente nestes contextos, os sujeitos têm suas subjetividades atravessadas tanto pelas práticas normalizadoras como pelas propostas críticas de subversão capazes de acontecer dentro do próprio espaço educativo. Nesse ínterim, ao pensar na população LGBT nos espaços escolares, é fundamental entender esta relação, considerando, inclusive, as relações interseccionais com outros fenômenos, como raça e classe por exemplo. A escola é, por sua vez, um espaço que, mesmo de ações coletivas, alcança não só as relações entre as pessoas do seu trânsito, mas também influencia na compreensão de si mesmo e seu lugar no mundo, ou seja, é um espaço que pode produzir prazer e sofrimento psicossocial e também é um lugar que a Psicologia encontra possibilidades de estudo e atuação. Esta ciência precisa articular-se a essas dimensões mais amplas na compreensão das subjetividades que transitam nos espaços escolares, especialmente aquelas dissidentes em relação a normativas de gênero que estão imbricadas nos fazeres e práticas institucionais.

Pensar as negociações e contribuições entre diferentes perspectivas é um ponto de partida fundamental na leitura e análises de determinados contextos. Fazer isso é pensar na

possibilidade de diálogos entre conhecimentos específicos com vistas a uma compreensão mais adequada dos fenômenos sobre os quais me proponho a estudar.

Todo o aparato teórico estudado neste trabalho me conduz a necessidade de situar dados fenômenos a contextos mais amplos nos quais se inserem. Nesse sentido, a discussão sobre as influências sociais, em especial as normativas que recaem sobre as expressões de gênero e alcançam o cenário escolar, são de fundamental entendimento, destarte as contribuições de Louro (2000, p. 5) evidenciam a urgência deste caminho inicial “[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política.”

Emerge desta questão, uma disputa entre o privado e o público, ou seja, não raro surgem afirmações de que os conteúdos relacionados às sexualidades das pessoas são assuntos a serem tratados no âmbito do privado e aquilo que não se aproxima desta suposta intimidade é legitimado como conteúdo público e necessário. É evidente, portanto, que as normas sociais sob as quais vivemos generificam as nossas convivências, binarizam as relações estipulando duas possibilidades categóricas (homem e mulher) como únicas e legítimas no tocante às vivências de gênero. Nesse sentido é que a sexualidade também se faz pública, pois as vivências que temos de prazer, a relação com o corpo entre outras formas de vivenciar a sexualidade, são alcançadas por determinantes sociais. Concordo com Louro (2000, p.6) “É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc.)”

O corpo, por sua vez, pode servir de exemplo sobre como normas sociais influenciam em nossa relação com a sexualidade das outras pessoas e com a percepção sobre nossas próprias expressões sexuais. E sobre os corpos aponta Louro (2000, p. 8) “De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos [os corpos] de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos.”

O uso que se faz do próprio corpo, portanto, sofre influências culturais. “[...] inscrevemos nos corpos marcas de identidade e, conseqüentemente, de diferenciação.” (LOURO, 2000, p. 9). Nesse sentido é notório que as expressões de gênero são interpeladas por normativas sociais e que estas se difundem por dispositivos como a escola.

A instituição escolar, como a sociedade de uma forma geral, tem em seu cotidiano práticas generificantes das vivências entre as pessoas, nesse caso, basta lembrarmos-nos de nossos tempos como estudantes. Há filas para meninos e meninas, banheiros que, salvo raras exceções, são separados por gêneros e por vezes até uniformes divididos considerando apenas essas categorias. É sabido que ocupar um espaço em instituições como essas, especialmente

quando se ocupa um lugar fronteiro em relação a essas normas, a vida escolar sofre alguns percalços. Lembrando de sua própria trajetória escolar, Louro (2000, p. 11) infere o seguinte “As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas que construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual.” Desta forma nossas memórias sobre estes lugares são fontes importantes das marcas que influenciaram na formação de nossas expressões hoje.

Mesmo assim, a teórica justifica:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘eleitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais. (LOURO, 2000, p. 13)

Desta maneira fica evidente que a escola imprime suas marcas nas subjetividades, tecendo características que compõem as expressões das pessoas. Logo, se acreditássemos que as questões da sexualidade são assuntos estritamente privados, negligenciá-los sua dimensão social e política. (LOURO, 2000).

Ao pensar nas escolas “[...] que, supostamente, devem ser um local para o conhecimento – são, no tocante a sexualidade, um local de ocultamento.” (LOURO, 2000, p. 20). Ou seja, a estratégia de pensar a sexualidade como assunto privado, tem, na verdade, furtado as instituições escolares de discutirem assuntos pertinentes como este em seu interior. Nesse sentido a autora complementa em seu texto que “Na escola pela afirmação ou pelo silenciamento [...] é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais e marginalizando outras.” (p. 21).

Essa pedagogia da sexualidade vem tentando normalizar as práticas sexuais e de gênero no interior dessas instituições. Em discussão mais recente, Miskolci (2012, p. 38) coloca “[...] é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta.” É importante dizer que essa violência se expressa de diferentes formas no cotidiano escolar e as pessoas se situam nas fronteiras das normativas impostas, são consideradas abjetas. E sobre esse conceito Miskolci (2012, p. 39) afirma “A abjeção acaba sendo maior via sexualidade porque ali se unem esses sentimentos mais profundos, em que a pessoa mais se sente em confronto com a ordem social.”

Ocupar este lugar de confronto em relação às normas, especialmente de gênero, não constitui facilidade alguma no cotidiano escolar. A dissidência nesse contexto nos coloca em

lugar de abjeção e de exclusão. O ocultamento referido por Louro (2000) da escola em relação às questões da sexualidade faz reprimir ainda mais esses conteúdos que necessariamente existem nestes espaços porque fazem parte dos sujeitos. “Ela [a sexualidade] não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’.” (LOURO, 2013, p. 85).

Como, então, pensar nas relações de poder que articuladas entre si afastam as demandas da sexualidade dos espaços educativos? Lembrando que não são afastadas porque inexistem e sim por serem silenciadas. Penso que lançar mão de uma teoria que discuta essas interpelações entre o social e o subjetivo pode ser um caminho para esta compreensão. Concordo com Miskolci (2012, p. 44) quando afirma que “De certa maneira, um olhar *queer* é um olhar insubordinado. É uma perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico, e mais comprometida com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados.”

A educação escolar nesse contexto pode ter grande contribuição para a desconstrução de certas normativas e consequente influência positiva nas subjetividades das pessoas que vivem nas fronteiras das experiências de gênero e que transitam nesses espaços. E sobre a contribuição que a Educação pode promover neste contexto Miskolci (2012) faz as seguintes provocações:

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos. (p. 51)

Outro aspecto importante na compreensão destas relações é não perder de vista sua relação com outros fenômenos como raça e classe, lançando assim uma perspectiva interseccional. Compor diferentes lugares de abjeção em nossa sociedade coloca pessoas a viverem cidadanias obstaculizadas. Por isto também é urgente se preocupar quando as diferenças se tornam desigualdades em diversos espaços, inclusive nos contextos de escolarização. Louro (2013, p. 61) aponta que a escola também produz as diferenças. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.”

É essencial, portanto, que “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na

concepção e no fazer cotidiano escolar.” (LOURO, 2013, p. 63). Desta forma, as relações que se estabelecem nesses contextos estão articuladas às dimensões de poder que hierarquizam as identidades ao passo que também invisibilizam muitas outras. Louro (2013, p. 66) afirma que “Através de múltiplos e discretos mecanismos escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.” Nesse sentido a escola possui suas ferramentas de produção das diferenças e consequente produção de desigualdades entre elas.

É preciso repensar criticamente estas categorias binárias como únicas possibilidades de vivenciar o corpo, o gênero, as expressões sexuais. A associação direta a essas duas dimensões no tocante as nossas vivências de prazer (e dor) são excludentes. Miskolci (2012, p. 31) alertou sobre isto ao dizer que “As pessoas nunca couberam apenas em um número limitado de orientações do desejo.” Consonante com essas afirmações, Louro (2013, p. 85. Grifos a autora) afirma “[...] se admitirmos que *todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos.”

Quais são então os caminhos possíveis de ação neste cenário? Reconhecer que a escola, nas palavras de Louro (2013), fabrica sujeitos e suas respectivas identidades sexuais, de gênero, de raça, de classe, é o primeiro passo deste longo caminho. Além deste, muita disposição para interferir nos jogos de poder existentes nos fazeres escolares. (LOURO, 2013).

Imprescindível pensar também que a fabricação desses sujeitos, dessas identidades nos espaços de escolarização, acontece, via de regra, pela manutenção de um modelo social heteronormativo que alcança e é produzido no interior dos diferentes dispositivos e que são multiplicados por eles. Com ferramentas próprias como a linguagem (LOURO, 2013), essa lógica, além de produzir formas de reconhecimento, também silencia e torna abjeta muitas vivências. E neste processo, a população LGBT, que ocupando um lugar de fronteira nestas normativas, tem suas expressões compulsoriamente questionadas por um modelo que a exclui e estabelece como norma a heterossexualidade nos seus moldes binários de gênero. Neste caso “As identidades que se apresentam a partir dos modos de vida e construção do corpo como travesti, transexual, lésbica ou homossexual/gay, são produzidas como o avesso da norma.” (POCAHY; DORNELLES, 2010, p. 129). Neste processo, espaços como os escolares, têm forte influência na manutenção desses modelos, embora também na transformação dele.

A escola se localiza no rol destas instituições justamente ao funcionar no sentido de atribuir medidas, regulamentar e reger os sentidos do corpo e da vida – ensinando como viver de uma forma ‘normal’ e de representar ‘normalmente’ o corpo, o gênero e a sexualidade. (POCAHY; DORNELLES, 2010, p. 130).

Pensar estas interferências provocadas pela própria escola nos modos de ser é uma necessidade. No entanto, não anula o reconhecimento dos avanços em termos de políticas de combate às desigualdades no interior desses espaços. Pocahy e Dornelles (2010) anunciam isto, embora, precavidos, também afirmam que “[...] a evidência maior é ainda aquela da violenta exclusão.” (p. 130).

Por isto, neste momento discutirei assuntos que envolvem a educação para os direitos humanos e algumas pesquisas que, não por acaso, trazem narrativas de pessoas trans sobre suas trajetórias escolares e que para além de suas considerações científicas, são trabalhos produzidos por pessoas trans, destaco, portanto, este protagonismo.

### 3.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O que tem feito a Educação, enquanto campo de conhecimento, na direção das discussões sobre as transexualidades em seus espaços cotidianos como os escolares e de produção acadêmico/científica? É evidente que a resposta a esta pergunta possui uma dimensão que não pode ser completamente respondida neste trabalho, em função das limitações temporais que o mestrado impõe e sobre os objetivos que me proponho a responder, mas sem dúvida é necessária a apresentação de estudos que incorporam em suas discussões assuntos pertinentes a minha investigação e que se aproximem desta temática de estudo.

Pensando nas existências que ocupam os lugares de fronteiras nas normativas de gênero e circulam nos espaços escolares, é imprescindível a problematização das questões que, na prática, buscam efetivar melhorias qualitativas das relações destes grupos nestes contextos. Pois como apontado por Andrade (2012) as práticas que assujeitam essas experiências nos espaços educativos são comuns e sua pesquisa mostra que pensar nas práticas de resistência a este modelo é fundamental, pois subverte-se a lógica de análise.

Concordo com Silva (2011, p. 59) que, pensando nestes processos de regulação dos corpos no contexto educacional, afirma “Viver assim é viver na negação de si atribuída por quem detém o poder. Viver assim é viver em um mundo onde sua condição humana lhe é negada.” Acrescento que viver sob a sombra do silenciamento em relação as nossas práticas

de sexualidade é o processo de criação da própria condição abjeta, nos moldes do conceito discutido por Miskolci (2012).

Nesse sentido é possível compreender que ser LGBT num espaço educativo é, necessariamente, ocupar um lugar ainda em disputa. De acordo com Silva (2012, p.60. Grifos do Autor) “Pode-se pensar que tais lugares mais bem seriam *não-lugares*, lugares de invisibilidade, espaços desumanizados e nos quais direitos não são realizáveis e que, na melhor das hipóteses, reduzem-se a um *lugar minoritário* rigidamente controlado e vulnerabilizado.”

Evidente que avanços aconteceram e estão acontecendo a todo o momento. Quando afirmo que ser LGBT é ocupar um lugar ainda em disputa, faço no sentido de pensar que essa condição vulnerabilizante existe, mas as práticas de resistência também estão em franca evolução. Destarte, pensar nas ações políticas nos espaços educativos pode ser um caminho importante na compreensão e exemplificação de práticas menos conservadoras, no entanto, também é imprescindível que os conteúdos destas ações sejam cada vez mais críticos e transversais no tocante às diferenças entre as pessoas não apenas tolerante. E sobre isto afirma Silva (2012, p. 60) “Pensar ações políticas materializadas em políticas públicas de modo sério é pensar políticas que não só produzam efeitos a longo prazo, mas que se estabeleçam como princípios duradouros para quaisquer governos que a população venha a eleger.”

Tenho concordado com Souza (2006) no tocante às suas discussões sobre política pública.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 30).

A reflexão sobre a materialização dessas ações políticas em relação à população LGBT é conteúdo emergente. Conforme os dados sobre violência contra este grupo no Brasil que apresentei na primeira seção teórica deste trabalho, um questionamento importante é: Como mudar essa realidade? Ao se referir a mesma violência que denunciei aqui com base nos relatórios do Grupo Gay da Bahia (2014; 2016), Silva (2012, p. 61) faz os seguintes apontamentos considerando a urgente necessidade de mudança nesse quadro “[...] a Educação é um dos elementos fundamentais para a produção da mudança social necessária para que

emirja uma sociedade inclusiva e não assimilacionista, capaz de reconhecer a diferença como valor e não como desviação social de padrões normativos [...].”

Reconhecer, nos espaços escolares, as diferenças para além de seus sentidos de defeito, inadequação e desigualdade, é importante, sobretudo, para a promoção de uma educação para os Direitos Humanos. (SILVA, 2012).

Nesse sentido, a educação não só pode promover esse estado de direitos, como também é considerado um deles. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a, p. 10) “[...] a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade.” Ou seja, a educação, ao passo que impulsiona a compreensão e conquistas de muitos direitos através do conhecimento, é, por si só, um direito inalienável às pessoas.

Há de se pensar, porém, sobre que educação tem sido oferecida e se ela garante o transitar neste caminho. Foi nesse sentido, considerando a necessidade de uma educação mais crítica, que um dos objetivos gerais construídos por esse plano a ser discutido em todas as esferas educacionais é “Orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos.” (BRASIL, 2007a, p. 14).

Materializar políticas através de ações específicas que considerem uma educação para os direitos humanos deve considerar, necessariamente, vários fatores. “A educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira.” (BRASIL, 2007a, p. 17). Fica evidente nesta proposta que os espaços educativos devem ter suas práticas voltadas à superação das desigualdades e da exclusão de pessoas que pertencem a grupos mais vulneráveis e que estão no interior de seus muros, entre eles a população LGBT.

Também contemplado no Plano “A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica.” (BRASIL, 2007, p. 17). Desta forma, um processo de escolarização que contemple esta ótica, precisa romper com as próprias barreiras da sala de aula. Nesse sentido, a valorização de outras formas possíveis de vivências em relação ao próprio gênero e sexualidade deve alcançar todo o cotidiano escolar, pois nele circulam sujeitos com diferentes experiências e compreensões de si que, embora burlem normativas há muito instaladas, não são uma transgressão qualquer, digo que são, ou somos, uma subversão necessária capaz de fazer repensar as práticas de exclusão produzidas pela escola.



Entendo como importante, exemplificar uma ação política que verse sobre a garantia de um direito à diferença. Ao pensar nas transgeneridades é comum que, as pessoas que assim se identifiquem, busquem o reconhecimento de si por um nome que não seja aquele que lhe foi designado ao nascimento. Compreende-se este como nome social. Nesse sentido, a população trans, de forma geral, luta por esse reconhecimento nos mais variados espaços, entre eles a escola. Esta instituição, com suas longas listas de chamadas, não comporta, geralmente, o uso do nome social de forma institucionalizada, cabendo a cada professor ou professora a decisão de corresponder ao pedido de um aluno ou aluna trans que deseja ser chamado/a pelo nome social.

Este reconhecimento é apenas um dos elementos importantes neste contexto e considerando este campo ainda em disputa, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e à Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, divulgou no Diário Oficial da União a resolução de número 12 de 16 de janeiro de 2015 que

Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. (BRASIL, 2015, p. 3)

De acordo com o texto as instituições e redes de ensino em todas as modalidades devem garantir “[...] o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.” (BRASIL, 2015, p. 3). Outros pontos relevantes na resolução eu destaco a seguir.

Art. 6º Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.

Art. 7º Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito;

Art. 8º A garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória autorização do responsável.

Art. 9º Estas orientações se aplicam, também, aos processos de acesso às instituições e sistemas de ensino, tais como concursos, inscrições, entre outros, tanto para as atividades de ensino regular ofertadas continuamente quanto para atividades eventuais. (BRASIL, 2015, p. 3)

Com esta resolução, vêm-se determinações explícitas sobre as práticas escolares em sua relação com as pessoas trans, o que comporta um estado, ainda em construção, de justiça social que segundo Silva (2012, p. 67) para alcançar este estado “[...] é preciso perceber que a diferença é um valor necessário no processo de produção das relações e nesse cenário a escola não pode restringir-se a educar para a tolerância, pois tolerar não é educar.”

Em sua pesquisa de doutorado Lima (2013) investigou, da perspectiva da população trans, uma política de determinação do uso do nome social no Estado do Pará em todos os segmentos escolares. Fundamentando-se nos estudos foucaultianos a autora faz algumas provocações. Segundo ela (2013, p. 15) “A escola, instituição na qual as pessoas (de preferência, todas as pessoas) frequentam por um tempo considerável de suas vidas, apresenta-se como espaço privilegiado para o gerenciamento da população.” A tese que defende a autora é de que a inclusão escolar depende de muitos fatores e que a garantia do acesso é apenas um deles.

A autora aponta que a política que determina o uso do nome social possui dois lados mais expressivos. Num primeiro momento ela remete a uma histórica luta pelo reconhecimento à diferença nos espaços escolares, por outro, a política se rende ao poder “[...] uma vez que força o sujeito a se voltar para si próprio [...]” (LIMA, 2013 p. 17). Este último ganharia o *status* de uma identidade incorporada coercitivamente. (LIMA, 2013).

Atento, porém, às considerações que a autora faz sobre sua pesquisa, entendo a partir delas que há uma grande importância nas políticas de inclusão, neste caso da população trans, mas estas não podem vir desacompanhadas da discussão de outros fatores como a transfobia cotidiana nos espaços escolares e fora deles, por exemplo. O preconceito de acordo com Lima (2013, p. 139) “[...] é fruto da patologização dessas formas de viver.”

Suas considerações permitem a reflexão sobre a necessidade de se pensar processos inclusivos considerando todas as redes de poder e saber que significam estas propostas, levantando assim os múltiplos fatores que acabam determinando o sucesso ou fracasso de dadas ações políticas.

Entre os aspectos importantes a serem avaliados é a formação profissional, e sobre este ponto concordo com Silva (2012, p.70) ao propor que “É preciso que o tema da diversidade sexual (assim como o racismo e as relações de gênero) seja um tema que componha efetivamente a formação profissional. Sem isso, é muito difícil promover mudanças paradigmáticas quando a formação continua conservadora.”

Outro aspecto importante no tocante a presença da população trans nos espaços educativos é o reconhecimento das vozes que contam suas próprias experiências. Por isto,

neste momento discuto sobre narrativas que envolveram não só a população trans como pesquisas que foram desenvolvidas por elas.

### **3.2.1 Dissidências e escolarização: ecos potentes**

Ouvir diferentes vozes sobre suas vivências nos espaços escolares constitui-se em um importante ponto inicial para a percepção sobre como essas vozes, que ocupam e circulam em distintos lugares, compreendem e ecoam nesse processo. Hoje, é possível citar como referência acadêmica algumas pessoas trans e suas produções, aos poucos, embora ainda poucas, este lugar do conhecimento científico tem sido ocupado por elas, mas a luta e resistência ainda são necessárias para incorporar cada vez mais vozes.

Ao pesquisar sobre assujeitamentos e resistências em espaços escolares de pessoas que se identificam como travestis no nordeste brasileiro, Andrade (2012) partindo das narrativas de seus e suas entrevistadas, da mesma forma que também considerando suas experiências pessoais como travesti, aponta possibilidades de pensar a presença desse grupo nestes contextos.

Em seu trabalho ela narra suas vivências escolares e como passou da condição de educanda para educadora, apontando as suas formas de assujeitamento e resistências nesse processo. Entende ela que a maioria das produções sobre travestis no Brasil discutem suas vivências em espaços de prostituição e que mudar o olhar para outros contextos em que este grupo circula é reverter um longo, comum e excludente processo de análise. (ANDRADE, 2012).

Afirma Andrade (2012, p. 15) “A escola para a maioria das travestis permanece um sonho, enquanto a esquina (a margem) é ainda a realidade [...]”. Como pensar então na escola como um lugar de potente transformação social para as travestis é umas das provocações feitas em seu trabalho, assim como as formas por meio das quais esta instituição promove a regulação das experiências e expressões desse grupo.

Relatando suas experiências, a autora aponta que (2012, p. 77) “A escola foi o lugar mais importante e exclusivo para minha socialização com pessoas homossexuais [...]”. Este depoimento revela que a escola não só tem uma grande contribuição no processo de socialização entre as pessoas, mas que para além deste, é um dos primeiros lugares em que podemos encontrar nossos pares e nos sentirmos pertencentes a um grupo.

É importante dizer que os processos de disciplinamento que acontecem no interior das escolas sobre os corpos, sobre os gêneros, dificultam esse reconhecimento dos pares e muitas vezes, de si mesmo. Aponta Andrade (2012, p. 87) “Não posso negar que houve uma evolução no trato com as travestis; antes elas não podiam ter acesso à escola e, conseqüentemente às universidades, mas no presente momento a travesti vem sendo, na maioria das vezes, tolerada na escola e/ou nas universidades.”

Isso faz emergir a necessidade de se pensar sobre a qualidade das vivências que se tem produzido nos espaços escolares. Garantir o acesso não é o mesmo que garantir um espaço harmonioso e saudável para as experiências cotidianas especialmente àquelas relacionadas ao gênero e a sexualidade; há outros elementos que precisam ser pensados nesse ínterim. “A vida está estruturada com base em dois pilares: masculino e feminino.” (ANDRADE, 2012, p. 104). Porque a escola estaria isenta desta norma?

Esses dois princípios não podem ocupar o mesmo corpo, são construídos em corpos distintos e adestrados para atender a um rótulo social que começa com a exposição simbólica do órgão genital (slogan mais importante) e termina com uma prescrição detalhada que se encontra na própria embalagem corporal; são as representações que construímos em torno do corpo. (ANDRADE, 2012, p. 104)

Ao dizer isto, a autora está reiterando um imaginário que se tem sobre o corpo travesti, de que o estranhamento que se faz sobre ele relaciona-se com a incapacidade de percebê-lo como múltiplo e transitório, assim como a comum associação direta entre anatomia e identidades. A anatomia não pode ser um destino! Nesse sentido, todo o repertório corporal (embalagem como aponta a autora) está associado à imagem social que se tem sobre o masculino e feminino, ainda pensados por muitos e muitas como as duas únicas categorias identitárias possíveis. “Para o antropólogo, para o cientista social, para o educador da pedagogia queer e, principalmente, para as travestis, os pares de cromossomos não têm um valor determinista, o corpo de nascimento não é necessariamente, o que determina o ‘ser’.” (ANDRADE, 2012, p. 112).

Nesse caminho, é preciso perceber que os processos que impulsionam a todos e todas construírem essas significações e associações deterministas possuem suas influências territoriais, culturais e políticas específicas. Segundo Andrade (2012, p. 116) “Nós somos controlados e normatizados por múltiplos processos de poder.” Processos esses que se materializam no cotidiano das nossas relações por diferentes dispositivos, entre eles, a escola. “É neste meio de subjetividades do corpo que a educação acaba por tentar disciplinar as travestis de uma forma que vai contra a sua liberdade, fazendo um sujeito que se sente, veste e

age como mulher ser tratado como homem ou o contrário.” (2012, p. 116). Ou seja, a escola, ao normatizar essas experiências num momento oculta (LOURO, 2000), noutro assujeita (ANDRADE, 2012) os corpos dissidentes.

No entanto, não há passividade nestas existências, pois ao passo que acontece o assujeitamento, estas práticas de resistência referidas acima também se tornam cada vez mais visíveis. (ANDRADE, 2012). A autora (2012, p. 122) reforça que “É preciso reconhecer as diferenças, a primeira ‘honestidade científica’ é essa.” E desta forma entender que “A presença das travestis nas escolas se apresenta como dispositivo relevante para a formação da comunidade escolar na convivência com as singularidades delas, mesmo em meio a profundos conflitos.” (ANDRADE, 2012, p. 247).

Para entender melhor estes processos de regulação, trago as contribuições de Sales (2012, p. 14). Segundo a autora “As diferenças e desigualdades, então, nessa binaridade masculina e feminina dos sexos biológicos são social, cultural e dialogicamente construídas e não biologicamente determinadas.” O peso social sobre os corpos sexuais tem hierarquizado as categorias de feminino e masculino e excluído outras da possibilidade de existirem.

A autora ouviu narrativas de estudantes travestis no Estado do Mato Grosso e em sua discussão inicial afirma “Toda construção do sujeito, de seu gênero e de sua identidade se estabelecem a partir dos seus processos subjetivados e contextuais, ou seja, que existem num determinado lugar, num grupo, num tempo, com funções pré-determinadas pela história de sua formação e dos elementos herdados nesse seu grupo de existência, sendo, portanto, um processo cultural.” (2012, p. 14). Nesta perspectiva, as identidades são socialmente forjadas, e como tal, possuem suas variações contextuais.

E sobre a identidade travesti afirma: “É um processo íntimo e subjetivado que deve contemplar suas necessidades enquanto indivíduo e satisfazer aos anseios de manifestação não somente de sua sexualidade, mas de uma identidade que materialize essa representação.” (2012, p. 21). A imagética do corpo travesti não se esconde nos desejos, ela existe materializada nesses corpos. E como materialização, circula no cotidiano. Embora a noite, os guetos, as esquinas têm sido os espaços marginalmente delegados à elas, são corpos em trânsitos de si e no mundo. Um nomadismo presente também na escola, mesmo que suas estruturas físicas e pedagógicas delimitem como possível apenas o essencialismo identitário do masculino e feminino.

A escola pode ser um cenário de (auto) compreensões comprometidas com as diferenças. Sales (2012, p.23) anuncia sobre este campo que “[...] espaços como a escola são instituições que lidam com transmissão e construção do saber, são lugares privilegiados para

pensar em construção de práticas pedagógicas que garantam a afirmação da identidade sexual, os gêneros, particularmente da travesti.” Nesta afirmação eu incluo todo o grupo que tenho denominado no trabalho de transgêneros.

A proposta de escola que pretendemos construir ou ressignificar é o pensamento utópico necessário para mudanças significativas. Faremos o caminho caminhando. Reitera Sales (2012, p. 43) que a escola, como campo da crítica social “[...] necessita abraçar as diversidades, principalmente as de sexualidades, com esforço máximo em acompanhar as mudanças e amplitudes do grupo onde está inserida, pois não há mais espaço para um binarismo de gêneros.”

Como consideração em sua pesquisa, Sales (2012, p. 105) faz a seguinte crítica

A escola e suas práticas, com seus elementos representativos sobre as identidades de gênero fora dos padrões heterossexuais, demonstra inabilidade pedagógica para relacionar-se com essas sexualidades e opta pelo desconhecimento e falta de sensibilidade para com essas diversidades que permeiam os cotidianos escolares. (SALES, 2012, p. 105).

Quem deu a autora ferramentas para tais considerações foram as narrativas. Não uma fonte secundária de informação. Foram as falas, os afetos, as impressões de pessoas travestis estudantes e também suas experiências como mulher travesti que permitiram essas inferências. Considero que a psicologia, pode contribuir com suas próprias ferramentas de intervenção, para superar a exclusão política e contribuir para romper com processos de marginalização das diferenças nos espaços educacionais, discussões que trago no próximo tópico.

### 3.3 A EMERGÊNCIA DE UMA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL QUEER?

As diferenças fazem parte das pessoas. Com as discussões feitas acima é possível compreender que estas diferenças compõem o cenário escolar na mesma proporção em que existem na vida dos sujeitos. Não se descola de nossas práticas as expressões que a sociedade delega à abjeção, porque isto não está no campo das escolhas racionais. E como nos lembra Louro (2012) a sexualidade é um dos fenômenos que sempre visitaram os muros escolares porque fazem parte dos sujeitos, necessariamente.

As contribuições de Foucault (1987) também são importantes para a análise desses contextos, pois, ao pensar no cotidiano escolar, percebo práticas regulatórias acontecendo por diversos dispositivos de poder e saber. Entendo que as relações que se constituem nos espaços

escolares recebem influências diretas de mecanismos que afetam as relações e compreensões entre as pessoas e sobre si. No bojo dessa experiência encontram-se também as vivências relacionadas à sexualidade.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) inicia suas discussões apresentando os suplícios; as sanções que em séculos passados eram destinadas a determinados grupos considerados não cumpridores das leis vigentes. Lembra o autor que o corpo, ou a mutilação e repressão dele era o espetáculo esperado para as penas. Com seu resgate histórico afirma (1987, p. 13): “A punição pouco a pouco deixou de ser uma cena.” A vigilância e as punições sobre a vida se transformaram ao longo do tempo e ganharam novos dispositivos de vazão. Se, em momentos anteriores ao nosso, as punições eram públicas e perversas, como o esquartejamento, entre outras formas, hoje, novos contornos apareceram neste processo regulatório.

Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva. (FOUCAULT, 1987, p. 15).

Os estudos do autor, embora com foco nos sistemas punitivos e análises sobre decisões jurídicas, revelam que houve, historicamente, um deslocamento na aplicação das penas e que a partir deste “[...] todo um novo regime da verdade e uma quantidade de papéis até então inéditos no exercício da justiça criminal. Um saber, técnicas, discursos ‘científicos’ se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir.” (FOUCAULT, 1987, 26). Destarte, fica evidente que a regulação e consequente punição de comportamentos são agora definidas por dispositivos mais sofisticados, mas que ainda assim criam suas redes de captura. No campo das sexualidades essa regulação é bastante evidente.

O autor chama a atenção, ao falar sobre essa transformação na aplicação de sanções, de que mesmo diante de tantas mudanças, os sistemas punitivos não fogem daquilo que ele entendeu como uma *economia política do corpo*. Pois mesmo que se modifiquem as penas mais “violentas” para outras mais “suaves”, como a privação da liberdade, ainda diz respeito a um corpo que não mais é literalmente obliterado, mas regulado. “[...] é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão.” (FOUCAULT, 1987, p. 28). Acrescenta o autor que este corpo “[...] está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais.” (p. 29).

É notório, portanto, que as ações de poder sobre a vida, sobre os corpos, se multiplicam nas relações entre as pessoas. Essa microfísica se articula de diferentes maneiras. É preciso lembrar também que em outros estudos, Foucault (1988) aponta que o poder não é necessariamente coercitivo, mas também mecanismo de transformação.

No entanto, por via das relações de poder, nossa organização social dispõe de ações regulatórias às pessoas e delega à abjeção determinados grupos e outros não. Sobre estas relações, Foucault (1987, p. 32-33) afirma que o poder recai “[...] de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência.”

Considerando este campo de força sobre as relações humanas, é importante pensar neste momento numa aproximação entre Psicologia e Educação Escolar, apontando para a necessidade de reflexão sobre uma Psicologia Escolar e Educacional *queer*, que seja atenta aos fenômenos produtores de corpos e prazeres inteligíveis ou não no interior da escola e que, portanto, discutiria novos possíveis na legitimidade das relações de gênero neste espaço. Há processos que legitimam exclusões e estigmas no cotidiano escolar e que as problematizações de Foucault (1987), assim como as epistemologias feministas e *queer*, podem contribuir nestas investigações.

Historicamente a Psicologia Escolar e Educacional também tem contribuído com a reflexão sobre as práticas de exclusão na escola numa perspectiva crítica. Esta contribuição é mais expressiva pós década de 1980, especialmente a partir dos estudos inaugurais da professora Maria Helena Souza Patto (1984), e daquilo que intitulou como a produção do fracasso escolar. Após este período, segundo Souza (2010, p. 58) “[...] a Psicologia e a Psicologia Escolar passaram a perguntar a serviço de quê e de quem estariam, em uma sociedade de classes, bem como a que prática psicológica se vinculariam.”

A transformação causada por esta crítica fazia a Psicologia repensar seus paradigmas e propostas de pesquisa e atuação e criava novos direcionamentos, entre tantos aspectos, para as contribuições que a escola teria na formação dos sujeitos e sobre qual o papel dos/as profissionais em Psicologia nestes contextos de escolarização. Esta mudança epistêmica faria avançar a relação entre esses campos com vistas a pensar sobre a qualidade da escola oferecida especialmente para as populações de classes populares. (SOUZA, 2010). Além disso, promoveria mudanças no interior da produção em Psicologia.



A concepção teórica de que o fracasso escolar é produto da escola resgata pelo menos duas grandes questões para o psicólogo e para a formação de profissionais que atuam no campo da educação escolar: a primeira referente ao posicionamento político de compromisso com o excluído, principalmente com as crianças e adolescentes, e a segunda, não menos importante, relativa à superação de referenciais teórico-metodológicos oriundos da Psicologia que têm levado à produção da exclusão por meio de concepções medicalizantes a respeito da queixa escolar. (SOUZA, 2010, p. 60).

Nesse sentido fica evidente o giro epistêmico que ocorreu no interior da Psicologia em relação a Educação Escolar. Neste enfoque, Souza (2010, p. 60. Grifos da autora) afirma que “[...] a discussão crítica insere um novo eixo de análise: **o processo de escolarização**, constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não que a escola possa cumprir suas finalidades sociais.” Esta nova proposta imprime um olhar mais dinâmico e complexo sobre os fenômenos escolares. E nesse ínterim Souza (2010, p. 60) aponta que “[...] a Psicologia Escolar passa a enfatizar a necessidade de que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal.”

Nesta nova posição de busca por entender as relações que se articulam no processo de escolarização, destaco um fenômeno que tem sido recorrentemente discutido no interior da psicologia escolar e educacional: a medicalização da educação e da sociedade. Este pode ser um exemplo bastante elucidativo sobre a regulação da vida cotidiana escolar pelo dispositivo (nos moldes foucaultianos do conceito) médico. Angelucci e Souza (2010, p. 9) nomeiam como medicalização “[...] o processo de conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social.” Ou seja, levando a efeito este conceito para os processos escolares, existe uma tendência comum de se atribuir o fracasso escolar a supostas fragilidades individuais. Segundo as autoras, o termo patologização tem sido utilizado com significado próximo. (ANGELUCCI; SOUZA, 2010).

De acordo com Garrido (2010), autora que também tem se dedicado aos estudos sobre a biologização da vida contemporânea, a crítica que tem sido feita à medicalização “[...] diz respeito à redução de questões amplas – que envolveriam em sua análise diversas ciências [...] – a um único domínio metodológico: a medicina.” (p. 30). E acrescenta (2010, p. 30) “[...] medicalização é antes um conceito que pode ser aplicado às diversas esferas da vida, associado a uma prática discursiva que revela a forte presença do saber médico no conjunto dos discursos sobre homem, sua natureza e suas vicissitudes a partir do século XIX.” Desta maneira, ao pensar as relações produzidas nos cotidianos escolares deve-se, necessariamente,

levar em consideração o fenômeno da medicalização do processo de escolarização como ferramenta importante na feitura de identidades patologizadas.

Considerando esse processo, fundamentando-se nas discussões foucaultianas, a autora reflete sobre o conceito de biopoder do filósofo e sua relação com as vivências escolares. Haja vista a compreensão de que nossas interações são interpeladas por relações de poder, segundo Garrido (2010, p.1) “A noção de biopoder dá ênfase à medicina como participativa dos discursos que compõe a própria experiência humana na modernidade.” Segundo a autora “É muito frequente a apropriação do discurso médico-psicológico no cotidiano escolar, tanto na suspeita de um diagnóstico, quanto na demanda para que este se realize.” (p. 35).

Esse discurso medicalizante cria e estigmatiza identidades no interior da escola. Estendendo essas análises e pensando na transgeneridade e no discurso médico que recai sobre este grupo, essa matriz discursiva patologizante fica mais explícita. O processo, portanto, de medicalização/patologização da vida alcança as vivências nos espaços escolares, normatizando as relações que se estabelecem na escola. Nesse sentido, de acordo com Peres (2012, p. 48) “[...] qualquer expressão sexual ou de gênero, que escape das estratificações normativas, corre o risco de experimentar processos de estigmatização, discriminação, violências e exclusões, gerados e geradores de intenso sofrimento psicossocial.”

Essas expressões de gênero e sexuais expõem os limites destas normativas. Ainda segundo Peres (2012, p. 49) a emergência destas “[...] escapa das redes do saber-poder, embaralhando os códigos de inteligibilidade e causando mal-estares insuportáveis para os aficionados em identidades cristalizadas.” Trata-se da subversão necessária no processo de regulação dos corpos.

Todo este denso processo de normatização das relações no tocante ao gênero está presente nos espaços educativos, eles não estão isentos dessas impressões. Embora alguns autores *queer* aqui citados não tratem das discussões em torno da escola especificamente, e as autoras que citei o fazem, porém noutra perspectiva, a epistemologia *queer* pode ser utilizada como propositora para o debate em torno do processo de escolarização. Essas complexas redes de poder-saber estão presentes na produção dos sujeitos no cotidiano escolar.

Isto por sua vez nos permite falar em complexidades que se formam através de linhas de subjetivação que participam da feitura dos sujeitos na contemporaneidade, evidenciado por linhas de sexo, sexualidade, de gênero, e também, de raça, de orientação sexual, de geração, de mídia, de família, de religião, etc. (PERES, 2012, p. 52-53).

Desta forma, promover uma Psicologia que priorize a transformação social é alinhá-la à luta contra as desigualdades, na denúncia de violações aos direitos humanos e sexuais, na promoção de uma saúde que atenda aos princípios biopsicossociais, por fim, na criação de uma vida com qualidade. (PERES, 2012).

Concordo com Peres (2012, p. 54) quando afirma que “Em defesa de uma Psicologia orientada pela política queer, precisamos rever posições e reformular posições teóricas e práticas no compromisso com a transformação social.” O ponto inicial seria esta autocrítica como ciência.

Uma Psicologia Escolar e educacional *queer* estaria atenta a esses fenômenos reguladores sobre os corpos e o sofrimento psicossocial que eles podem causar e causam nos/as estudantes e em todo o corpo escolar. Um olhar *queer*, como afirmou Miskolci (2012), é um olhar para o insubordinado, um olhar para as fronteiras.

A Psicologia Escolar e Educacional já faz essa mudança quando busca compreender a escolarização mais como processo do que como um fenômeno isolado. A exemplo de produções com este tom, estão as autoras anteriormente citadas como Patto (1984) Souza (2010), Angelucci e Souza (2010) e Garrido (2010) entre outras e outros que se debruçam sobre um olhar crítico da psicologia na educação.

No entanto, esta área da Psicologia ainda carece de discussões sobre as sexualidades nos espaços educativos e a vasta produção em torno da teoria *queer* pode ser um referencial que, em linhas gerais, comporte as discussões sobre as expressões de sexualidade e gênero que compõem os espaços de escolarização. É imprescindível compreender que estas normas reguladoras imprimem suas marcas nos processos de subjetivação, especialmente nas pessoas LGBT e o fazem por diferentes dispositivos como a escola sendo, muitas vezes, fonte de sofrimento psicossocial, conforme indicam os dados desta pesquisa que veremos mais adiante.

## **4 ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Uma vez definido o problema de pesquisa, é preciso pensar nos caminhos metodológicos desse processo, embora Alves-Mazzotti tenha nos alertado (1999, p. 109) que “Falar sobre ciência e conhecimento científico atualmente constitui tarefa difícil.”

Considerando as questões norteadoras desta investigação, a pesquisa qualitativa foi considerada o método capaz de fornecer os instrumentos necessários para responder os questionamentos deste estudo. Recorro aqui a Minayo (2008, p. 299) quando afirma que “[...] analisar, compreender e interpretar um material qualitativo é, em primeiro lugar, proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade.” Esse é um aspecto importante que a autora aponta e que comparecerá nos dados, pois ao tratar de trajetórias escolares e também de vida, compreender o significado que cada colaboradora atribui à sua história é imprescindível para garantir uma interpretação mais adequada dos dados.

E ainda sobre a análise do material qualitativo a autora afirma a necessidade de não se perder de vista a fidedignidade à compreensão do material colhido, bem como referi-lo às complexas relações sociais que são dinâmicas e vivas e influenciam no significado atribuído aos dados. (MINAYO, 2008).

A seguir apresento os objetivos desta pesquisa e descrevo outros aspectos importantes: o campo da pesquisa, os/as participantes, os instrumentos e procedimentos que foram utilizados nesta pesquisa e como foram feitas as análises do material produzido.

### **4.1 OBJETIVOS**

#### **4.1.1 Objetivo Geral**

Investigar as possíveis interferências das expressões sexuais e de gênero nas trajetórias escolares de pessoas trans na cidade de Porto Velho – Rondônia.

#### **4.1.2 Objetivos Específicos:**

- 1) Levantar as trajetórias escolares de pessoas trans na cidade de Porto Velho – RO;
- 2) Analisar as relações existentes entre as expressões de gênero e sexuais com o processo de escolarização das pessoas trans entrevistadas.

## 4.2 CAMPO E PARTICIPANTES

Nosso campo geográfico é a cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, na Amazônia Ocidental. Mas haja vista nossa intenção de pesquisa, posso inferir que o campo também escapa a mensuração, pois está atrelado às histórias das participantes da pesquisa. Cada história, por sua vez, com seus significados criados a partir das vivências individuais e coletivas dos/as participantes.

Para esta pesquisa entrevistei cinco participantes. Todas pessoas trans, maiores de idade, residentes na cidade de Porto Velho (RO) e que aceitaram voluntariamente participar deste trabalho. A intenção foi encontrar participantes que estiveram ou estão em diversas etapas do processo de escolarização desde a Educação Básica ao Nível Superior ou outros.

Quatro entrevistas foram realizadas no Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Rondônia (SPA/UNIR). Apenas uma das entrevistas foi realizada em uma lanchonete nas proximidades da residência de uma das participantes, pela impossibilidade de seu deslocamento até o SPA.

A primeira entrevistada me procurou e apresentou seu interesse em participar do trabalho. A intenção era que a partir da primeira participação eu conseguisse contato de outros/as participantes. A indicação da primeira entrevistada não aceitou participar, em função disto, recorri ao grupo de pesquisa ao qual faço parte e uma das integrantes indicou novas participantes com quem finalmente consegui marcar a segunda entrevista.

Neste segundo encontro também recebi um contato para uma possível aproximação que felizmente deu certo, e, assim, a terceira entrevista aconteceu alguns dias depois da segunda e foi a única não realizada no SPA.

Conforme o planejado, a quarta e a quinta entrevista aconteceram no espaço do SPA, sendo que a primeira delas também foi indicação de uma integrante do grupo de pesquisa e as seguintes foram contatos feitos a partir da realização desta entrevista. Abaixo apresento um quadro com alguns dados das participantes sistematizados para melhor compreensão do público colaborador deste trabalho.

**Tabela 3:** Síntese dos dados das participantes.

Nome	Idade	Grupos de Militância	Ocupação	Tempo de Escolarização
<b>Serena</b>	40	Não	Estudante	Superior Incompleto
<b>Lauri</b>	30	Não	Professora	Mestra
<b>Fran</b>	19	Sim	Não tem	Ensino Médio Completo
<b>Renata</b>	49	Sim	Artista	Ensino Fundamental completo
<b>Sofia</b>	31	Não	Cabeleireira	Ensino Médio Incompleto

**Fonte:** Material produzido pelo autor a partir de informações coletadas nas entrevistas

#### 4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

No contato com as participantes entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndice A, no qual há esclarecimentos sobre a pesquisa. Nesse momento todas as participantes foram informadas de sua liberdade em participar e/ou deixar a pesquisa em qualquer momento que considerassem oportuno, bem como dos objetivos e métodos a serem utilizados para obtenção dos dados. Uma vez feita essa conversa inicial as participantes foram convidadas a assinarem o TCLE.

Com vistas a assegurar os direitos das participantes, respeitei as diretrizes e normas regulamentadoras referente a pesquisas com seres humanos conforme apresenta a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade através de cadastro na Plataforma Brasil. Com o parecer favorável emitido por este órgão sob o número 1.701.697, dei início a pesquisa.

Neste aspecto é importante salientar que considero ética “[...] como uma atitude crítica diante da moralidade, uma investigação sobre a consistência e o significado dos valores morais.” (RIOS, 2006, p. 81) É, portanto, uma atitude, “[...] pela qual se procura olhar a realidade com clareza, profundidade e abrangência.” (RIOS, 2006, p. 81).

Nesse sentido, é importante considerar a distinção que a autora faz de ética e moral. Esta última por sua vez representa um conjunto de valores, de prescrições, de normas que contribuem e orientam as relações estabelecidas entre os indivíduos na sociedade, a ética, por sua vez, investiga esses valores. (RIOS, 2006). Há também uma diferença entre as exigências para o Comitê de Ética e a ética na pesquisa propriamente dita. (MINAYO; GUERRIERO, 2014). Segundo as autoras os “Projetos de estudos qualitativos, por mais bem fundamentados que sejam e mesmo dando conta de todas as demandas de um Comitê, não correspondem a todos os desafios éticos que um investigador encontra no trabalho de campo.” (p. 1110)

Ou seja, a ética deve estar presente em todo o percurso da pesquisa e não se resume apenas em seguir protocolos. Neste caso, a aproximação com as colaboradoras desta pesquisa foi realizada respeitando-as, considerando todo este contexto de estigmatização que as envolve.

Para a produção dos dados desta pesquisa, o instrumento utilizado foi a entrevista do tipo narrativa conforme procedimentos descritos a seguir.

#### 4. 3.1 Entrevistas

Segundo Lüdke e André (1986, p. 33) “[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...]” Nessa pesquisa as entrevistas que realizei foram fontes preciosas de dados e trouxeram elementos fundamentais para a análise à luz do referencial teórico escolhido.

Utilizei entrevistas do tipo semiestruturadas que não dispunham de um roteiro rígido de perguntas e se assemelham muito às narrativas pois “[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detêm e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Segundo Zago (2003, p. 301) “A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa.” As autoras ainda afirmam que a entrevista acontece em uma relação social. (ZAGO, 2003)

O grau de implicação do informante depende muito da confiança que ele deposita na pessoa do pesquisador e, evidentemente, de como se sente na situação da entrevista. Garantir essa qualidade tão necessária não é tarefa simples, uma vez que em seu desenvolvimento vários fatores estão implicados, parte deles relacionados à pessoa do pesquisador (curiosidade, criatividade, discrição, simplicidade etc.) e outros que extrapolam sua atuação. (ZAGO, 2003, p. 302).

Nas entrevistas realizadas, foi imprescindível tentar estabelecer uma relação de confiança, pois ouvi sobre parte da vida das colaboradoras e nessas histórias ocorreram momentos difíceis de serem relatados sobre os quais foi necessária grande sensibilidade e respeito.

Segundo Sales (2012, p. 62), autora que também trabalhou com narrativas em sua pesquisa sobre alunas travestis, “Tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado, nas

narrativas, principalmente nessa perspectiva dialógica, há um processo de trocas de conhecimentos e preconceitos que vão estabelecendo a narrativa.” A autora também acrescenta: “Esses contextos se enlaçam numa construção de poder que resulta das interações de conhecimentos e experiências. Coloca o sujeito como participante político de sua história, em consequência, de sua cultura.” (p. 62-63). Nesse sentido, o uso de entrevistas narrativas é fator fundamental no desvelar de informações e no acesso às histórias ouvidas para esta pesquisa.

Para a realização das entrevistas foi apresentada às participantes a seguinte pergunta disparadora: “Considerando os objetivos da nossa pesquisa eu gostaria que você falasse um pouco sobre como foi sua trajetória de escolarização,” A partir da narrativa de cada participante ia fazendo intervenções com outras questões esclarecedoras (APÊNDICE B), sempre que havia necessidade. Desta forma as entrevistadas tiveram mais liberdade para contar sobre sua trajetória escolar sendo questionadas somente para esclarecimentos ou aprofundamento em alguns pontos.

Desta forma, cada entrevista permitiu a construção de narrativas próprias, embora, cientes dos objetivos da pesquisa, todas as participantes orientavam-se pela questão da escolarização.

Ao envolver-se com a narrativa, as participantes esqueciam-se do gravador e o encontro entre entrevistador e entrevistadas constituiu-se como um diálogo que permitiu a emergência de histórias próprias e extremamente significativas para a investigação.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados compreende um processo sistemático de estudo dos dados obtidos em campo, como as transcrições das entrevistas e de outros materiais acumulados. Segundo os autores tem “[...] o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Desta forma, o primeiro passo da análise iniciou ainda em campo, quando ouvimos as narrativas e detalhes de cada uma delas passou a povoar minhas lembranças. Em seguida, ao transcrever cada uma delas, novas percepções foram sendo construídas a cada palavra digitada a partir das gravações.



As leituras e releituras subsequentes, foram permitindo a apreensão dos significados atribuídos pelas participantes às situações que vivenciaram ao longo de suas vidas. Ao tratar de trajetórias escolares, as falas dos/as participantes orientaram-se por lembranças que marcaram suas trajetórias, cada uma a seu modo. Assim procurei analisar os relatos respeitando suas experiências, tratando com o devido cuidado e atenção suas demandas para entender, em suas perspectivas, como aconteceram seus processos de escolarização.

A intenção foi realizar uma análise detalhada de cada história, separando-as por tópicos dentro da primeira seção de resultados. Minha intenção com isso foi garantir que o conteúdo obtido com as entrevistas fosse o máximo possível explorado e ao mesmo tempo assumir um compromisso ético com as falas, entendendo que assim, elas seriam melhor apresentadas no texto, não prejudicando a fidedignidade entre o que foi dito, e a transposição das informações para esta escrita.

Como momento final da análise dos resultados, compondo a segunda seção de análise desta investigação, busquei olhar para as histórias tentando identificar os conteúdos comuns que apareceram nas narrativas. Todas as histórias possuem vivências semelhantes, por exemplo, as cenas do cotidiano escolar que se relacionaram em alguma medida com as expressões de gênero e sexuais das entrevistadas foram discutidas neste momento.

A análise exigiu um constante ir e vir entre a leitura e releitura das transcrições, retorno aos objetivos e ampliação do referencial teórico. Portanto, a compreensão desses dados, apresentada nas próximas seções, resulta do esforço intelectual empreendido nesse processo e também dos limites de entendimento teórico de um trabalho de mestrado.

Convido os leitores e leitoras a acompanharem as análises, como processo de aproximação às vivências das participantes, compartilhando comigo um pouco do que foi esse processo de pesquisa.

## **5 PERCURSOS DE VIDA E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: O QUE NOS CONTAM AS PARTICIPANTES?**

Nesta seção o objetivo é apresentar as trajetórias escolares narradas pelas participantes e reconstruídas a partir da transcrição das entrevistas.

Muitos aspectos importantes para pensar o processo de escolarização apareceram nos relatos. Em linhas gerais, todas possuem histórias com dificuldades que se relacionam com suas expressões de gênero, assim como movimentos de resistência à normativas excludentes produzidas e reproduzidas nestes espaços.

Neste primeiro momento apresentarei cada história de modo a garantir a singularidade de cada uma delas. Para isso, busquei uma frase ou um aspecto marcante de cada entrevista para denominar as narrativas, cujo significado marca a história ouvida. Convido a iniciarmos pela narrativa de Serena.

### **5.1 “ACHO QUE A PERGUNTA É OUTRA, O MOMENTO FOI OUTRO, FOI PERCEBER NÃO SER.”: A HISTÓRIA DE SERENA.**

“Serena foi um nome que eu pensei porque eu achava que seria uma vida serena, mas eu não sou serena.”

As palavras que dão título a este tópico são da primeira colaboradora deste trabalho, cujo nome fictício que ela própria escolheu e cuja epígrafe explica, é Serena.

Para ouvir sua história, Serena me procurou espontaneamente e disse que se fosse do meu interesse, ela colaboraria com a pesquisa. Surpreendi-me com a abordagem espontânea, pois o campo de pesquisa chegou a mim antes que eu o buscasse de fato.

Considereei que esta seria a oportunidade de ouvir uma narrativa espontânea e de grande colaboração para este trabalho, e realmente não me enganei. Para Serena, sua história é constituída por vários momentos importantes e seu processo de escolarização possui marcas que se relacionam com a sua expressão de gênero.

No dia marcado nos encontramos no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade em uma sala que reservei previamente para este encontro. Fiz-lhe uma apresentação detalhada sobre a pesquisa, bem como do TCLE.

Serena tem 40 anos de idade, nasceu em Guajará-Mirim, cidade na fronteira com a Bolívia no interior do Estado de Rondônia e migrou para a capital do Estado, Porto Velho, ainda criança, por volta dos cinco anos de idade. Hoje, é estudante de graduação.

Serena tem uma narrativa cronologicamente desenhada e inicia seus relatos pelas experiências da infância. O título deste tópico refere-se a uma de suas falas sobre este período. A participante relata que, repetidas vezes, pessoas lhe perguntavam e lhe perguntam, mesmo que atualmente com menos frequência, qual foi o momento em que se percebeu como mulher e, como resposta, ela indica então que o “[...] momento foi outro, foi perceber não ser.”

Com esta fala Serena buscou evidenciar que o seu reconhecimento nas expressões femininas não tem um marco inicial, ele acompanha toda a sua existência. No entanto, em alguns contextos existiram pessoas que questionaram suas expressões consideradas femininas, ainda na infância, o que a fez perceber, naquele momento, que existia uma incoerência sobre como ela se sentia e como as pessoas nomeavam que ela era, um choque, como revela em seu discurso.

Ao revisitar suas memórias da infância, Serena recorda de experiências do pré-escolar, hoje Educação Infantil. Ela faz uma analogia ao mundo virtualizado da atualidade apontando que a escola foi sua “[...] primeira rede social.” E neste espaço ela se insere bem cedo. Apesar do momento precoce, ainda assim afirma que “Já no pré-escolar era perceptível pras pessoas que eu não me encaixava nesse modelo de aluno. De gênero, de menino.

O início da escolarização da participante aconteceu em sua cidade natal. E sobre esse período, ela aponta que uma repressão à parte de suas expressões já existia. Segundo a participante “[...] já havia iniciado um processo de repressão aos meus comportamentos.” Perguntei a ela “Por parte da escola ou da família?” Sua resposta foi “[...] da minha família. Eu já entrei na escola dentro de um processo de início de repressão”.

Como exemplo desse controle, Serena relata um episódio em que cantando e dançando Clara Nunes e Beth Carvalho na frente de seu pai, ele lança um olhar de repreensão, que a princípio ela não compreendeu, mas afirma que por um tempo conviveu com a sensação de “Que meu pai não gosta de mim. Foi essa informação que eu introjetei, ele gosta só da minha irmã.” E acrescenta “Existia uma mania de ‘meu pai gosta mais desse, mais daquele, mais daquele outro’ e no último vinha eu. Tinha bem isso, éramos seis, sete.”

Destaco que a relação de Serena com sua irmã foi muito próxima, segundo ela “Eu usava o nome da minha irmã antes da minha cirurgia e passei quase 20 anos da minha vida utilizando o nome dela.” Serena relata que até mesmo sua mãe a chamava pelo nome da irmã. “Com a minha irmã foi uma relação. (Pequena pausa) Acho que ainda é... Acho que agora um

pouco menos, mas a gente era muito próxima, muito próxima. Era um relacionamento de amizade, de companheirismo.”

Serena afirma que ambas são muito parecidas, que inclusive “[...] ela me emprestava a identidade dela.” Segundo a participante “Era constrangedor utilizar minha identidade. Era constrangedor a minha imagem se chocando com o documento de identificação.” Com este discurso Serena revela uma situação bastante comum na vida das pessoas trans, a incoerência entre se reconhecer de uma forma e ter os registros civis de outra.

A participante relata que em casa presenciava muitas brigas entre seu pai e sua mãe, e que chegou a pensar que a separação deles, ainda nesse mesmo período de sua infância, pudesse ter sido causada por sua culpa, mas que posteriormente abandonou essa suposição e entendeu que não estava entre as justificativas do divórcio. Nesta separação, Serena deixa de conviver com o pai e migra para a cidade de Porto Velho com a mãe, local e convivência sobre as quais ela afirma que “[...] era como se tivesse menos controle a respeito dos meus comportamentos.”

É importante dizer que narrativas como esta demonstram que o processo de escolarização não existe deslocado de fenômenos extra-escola, ele é apenas uma parte na trajetória das pessoas e confere marcas de outros contextos. No tocante às sexualidades há uma vigilância e regulação, como apontadas por Foucault (1987), com mecanismos cada vez mais sofisticados de controle. Ao falar de repressão aos comportamentos sexuais no âmbito familiar, Serena aponta uma das dimensões deste controle, mas fica evidente que seu ingresso na escola é também marcado por diferentes tipos de regulações.

Ao se mudar para Porto Velho ela volta para a escola e aponta algumas situações sobre esse período, porém, as cenas do cotidiano escolar vividas por Serena e pelas demais participantes deste trabalho, eu discuto em uma categoria específica presente na segunda seção de discussão dos dados da pesquisa.

Depois de um período vivendo com a mãe, em que parte dele não frequentou a escola, Serena, por volta dos seus sete anos de idade, volta a morar com o pai em Guajará-Mirim e em relação a este período ela afirma “[...] era uma vontade de não existir durante todo esse tempo.”

Serena aponta situações em que seu pai se apresentou machista e por vezes a preteriu em função das outras filhas e filhos. “[...] ele achava que poderia demonstrar mais sentimento em relação às filhas. Ele era muito carinhoso com a minha irmã, quando levava pra passear só levava ela [...]”. E acrescenta:

[...] pensa que meu pai ele é, altamente machista, preconceituoso. Ele tinha normas inacreditáveis. Para aquela época já eram normas inacreditáveis, por exemplo: nós não podíamos abrir a geladeira pra pegar um copo d' água, nós não poderíamos atender telefone [...]. Tínhamos que pedir para os nossos irmãos mais velhos dentro de casa.

Serena viveu neste espaço de normas rígidas por mais alguns anos. Ela relembra: “Meu pai dizia, a todo o momento, não pra mim especificamente: ‘Eu mato um filho gay, eu mato!’ E eu achava que ele mataria sim, eu achava que ele ia fazer isso sim. No fim ele dizia isso pra mim a todo momento.” Como saída literal deste contexto de repressão, aos 11 anos de idade ela foge de casa e volta novamente a morar com a mãe em Porto Velho.

Com seu retorno Serena retoma, na capital, as atividades escolares. Neste novo percurso novos processos de exclusão aparecem. Ao passo que em casa, na convivência com a mãe, vivia uma relação mais harmoniosa, na escola as situações de repressão ficavam mais explícitas.

Foi durante o período escolar que Serena assume completamente uma expressão feminina. Esse processo chamado por Serena de empoderamento, como parte de um processo de transição das expressões consideradas masculinas para as femininas, também foi vivenciado durante o período escolar pelas demais participantes deste trabalho, em função disso, discutirei esse processo em sua relação com a escola como categoria comum na segunda seção de discussão dos dados da pesquisa.

Neste momento do trabalho cabe destacar que o fim do Ensino Médio e do curso de Magistério realizado por ela, é um marco de grandes mudanças na vida de Serena. Embora ela aponte em toda a sua narrativa o desejo de cursar o nível superior logo após o fim destas etapas, seus objetivos mudaram quando descobriu que era possível realizar a cirurgia de transgenitalização.<sup>3</sup> De posse desta informação, seus objetivos passam a ser orientados para realizar este procedimento. “[...] não existia propósito de viver pra mim, minha única motivação de vida foi quando eu descobri que existia a possibilidade de fazer a cirurgia de transgenitalização.”

A participante fez algumas tentativas de realizar a cirurgia no Brasil, mas, como ela mesma explica, é válido lembrar que se tratava da década de 1990 e este procedimento só estava autorizado em poucos hospitais universitários no país. Segundo ela “[...] só poderia acontecer em hospitais universitários para fins didáticos, ou seja, acadêmico/científico, [...]

---

<sup>3</sup>Trata-se do procedimento popularmente conhecido como “mudança de sexo”.

cobaias mesmo.” Mesmo assim “Eu saí louca pra me inscrever, fui lá em Ribeirão Preto que era um dos lugares, entrei na lista [...] passei por todos os processos de diagnósticos”.

Serena cumpriu todas as exigências deste protocolo de atendimento necessário para a realização da cirurgia, entre elas o acompanhamento psicológico e psiquiátrico. Para cumprir os dois anos exigidos para este processo Serena residiu no Estado de São Paulo durante todo o período. Após os diagnósticos necessários, entendeu que seria impossível realizar o procedimento, com a urgência que gostaria, em função da longa lista de espera e da quantidade pequena de procedimentos realizados anualmente no país.

Então decidiu buscar a solução fora do país e mudou para Roma – Itália. Essa possibilidade apareceu para Serena por um caminho, à época, bastante comum. Ela imigrou por um esquema de tráfico de pessoas e foi a indicação de uma amiga que já havia ido da mesma forma, que tornou isto real. “[...] eu fui numa situação de prostituição, mas não sobrevivia disso.” Serena tinha um propósito que era fazer a cirurgia, e viver temporariamente nestas condições ela via como parte do seu caminho para alcançar seu objetivo.

A participante viveu alguns anos na Europa arrecadando o dinheiro que lhe permitiria fazer o procedimento na Tailândia, onde de fato, aconteceu. Logo em seguida retorna para o Brasil com o objetivo alcançado e tenta, aos poucos, retomar antigos planos, entre eles o ingresso no Ensino Superior. Quando Serena não consegue uma eficiente assistência à saúde no Brasil, ela busca alternativas que lhe expõem a uma maior vulnerabilidade e que teve como ponto de partida o oferecimento ineficiente às suas demandas nos processos de saúde pública em seu país de origem.

Retornando ao Brasil, Serena atuou como cabeleireira, mas seu desejo pela universidade ainda persistia. Não demora muito para este momento chegar e ela ingressa no Ensino Superior num curso que desde a adolescência lhe era o preferido, primeiro em uma instituição privada e logo em seguida migra para a pública. Com este acesso abandona a profissão de cabeleireira para se dedicar à formação em período integral. Perguntei à Serena como foi retornar à escolarização formal depois de todas as vivências que acabara de me contar e, sobre isso, ela responde:

Então, eu estava muito temerosa, [...] eu acho as pessoas, são muito curiosas em relação ao diferente, é bem normal, acho que é bem comum [...] então assim, sempre tem alguém que te conhece, que conhece alguém que te conhece, que sabe da sua história, e aí o chato é isso, que parece que você é uma pessoa, uma farsante ‘Ah, ela é uma farsante, ela não é o que ela diz ser, ela é tal coisa!’

Com sua fala é possível perceber como as angústias se transformam ao longo do tempo e das experiências de vida, porém não se extinguem. Serena ainda receia a reação de algumas pessoas, no entanto, essas angústias ganham novos formatos e compreensões diferentes para ela, especialmente após a volta ao Brasil e a retomada de uma rotina institucional. Há de se pensar também em como ainda persiste no imaginário social a ideia de que as subjetividades e os corpos trans não são existências possíveis. Nesta lógica, é considerado por muitos e muitas uma farsa, uma modificação de algo considerado natural e como tal, deveria ter permanecido o mesmo. E ainda sobre a universidade ela comenta: “Fui muito reticente no começo em me aproximar de alguém e ter que me revelar, não de me revelar, mas assim, me aproximar mesmo [...]”.

Mas Serena não deixou de ser uma sonhadora em função dessas marcas. Elas coexistem com seus objetivos. A provoqueei a pensar sobre seus planos futuros e ela disse:

Meu sonho é pós graduar, mas eu acho que eu não vou conseguir. [...] Não é fácil e não vai ser. Eu sou pessimista, eu prefiro ser pessimista também. [neste momento a participante se emociona] [...] Meu sonho é seguir a carreira com a academia né? Ir fazer pesquisa, trabalhar como professora, dar continuidade a essa carreira acadêmica [...] *E pelo conhecimento me afirmar, ser reconhecida.* (Grifos meus)

O grifo que dei à fala de Serena serve para realçar o papel que o conhecimento pode trazer (traz) a sua trajetória. Provoca-me a pensar na função que a escolarização formal e os processos educativos não formais têm exercido na sociedade, assim como na garantia de uma posição social menos insegura aos grupos mais vulneráveis e mais próximos a ter seus direitos violados. Em sua história, Serena aponta que o conhecimento tem a pretensão de ser uma força. No entanto, ainda é preciso pensar melhor na forma como este processo tem sido construído e oferecido na nossa sociedade, e como têm sido incluídas, ou não, as diferenças em seu contexto.

## 5.2 GÊNERO TEM COR? A HISTÓRIA DE LAURI

Meu encontro com Lauri foi o segundo para esta pesquisa. Ela se identifica como Lauri e assim fez questão de ser reconhecida neste trabalho. Recebi a indicação de seu nome por meio de uma professora do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) do qual participo. Lauri tem 30 anos de idade e das participantes entrevistadas é a única professora e mestra. É também uma mulher lida socialmente como

negra e assim se reconhece. Por isto, somam-se aos seus relatos sobre as experiências relacionadas ao gênero e sexualidade, os acontecimentos interseccionais com as relações étnico-raciais.

O encontro aconteceu no SPA no dia e horário marcados. No ato do convite feito virtualmente, os objetivos da pesquisa foram explicitados, em função disso e de sua experiência também como pesquisadora, a participante direcionou sua narrativa para o cumprimento dos objetivos colocados previamente. Destaco em sua história dois grandes marcos: as discussões que ela faz em torno do racismo e sua atuação como professora.

Todo o seu processo de escolarização, desde o Ensino Fundamental até a Pós-graduação, Lauri cumpriu em instituições públicas. Os primeiros anos desse processo aconteceram em escolas de bairros periféricos na cidade de Porto Velho.

Sobre os seus quatro primeiros anos de escolarização a participante relata: “[...] foi um processo de escolarização normal pra mim onde tinha envolvimento com todos, professores, alunos, sempre eu era a líder da turma.” E em toda a sua narrativa, Lauri reitera sua participação de liderança nas instituições pelas quais passou. Sua trajetória escolar é marcada por esse engajamento nos eventos institucionais.

Assim como Serena, a primeira participante deste trabalho, Lauri aponta que ainda na infância seu comportamento diferia das demais crianças. “[...] minha identidade ainda não era uma identidade de gênero que hoje eu sou, claro, era apenas um garotinho que estudava, mas já tinha um comportamento diferenciado.” E prossegue afirmando: “[...] não sofri discriminação por questões de gênero, mais de cor de pele.” Com esta fala a participante evidencia a interseccionalidade entre fenômenos como raça ao campo das sexualidades e vivências de gênero. Nenhum deles deve ser analisado isoladamente. O conjunto de marcadores sociais que envolvem as subjetividades opera dentro de uma lógica formativa e normativa, ou seja, os discursos surgem e são produzidos a partir de determinados lugares de raça, de classe, sexuais etc. Nesse sentido a junção desses marcadores, em geral, coloca as pessoas em diferentes posições na sociedade. Lauri é uma mulher trans, negra, que viveu a maior parte da vida em contextos periféricos. Hoje sua posição no universo do conhecimento, como mestra, professora, lhe permite o trânsito entre estes lugares em outra perspectiva.

Ela relembra “Na época eu tinha o cabelo enroladinho, então tinha aqueles apelidos de (incompreensível no áudio) pipoquinha de Cirilo.” Eu instiguei a participante a explorar um pouco mais sobre isto e ela afirma “[...] naquela época, nossa senhora, era bem tensa a questão do racismo.”



[...] antes era demais, isso aí a gente tinha, e outros colegas também, chamavam a gente de neguinho da beija flor, pipoquinha, Cirilo, tinha outros, como era? De..., mas eram mais os apelidos mesmo, era bem constante a questão do racismo. Fui vítima mesmo de discriminação racial, que lembro, na época do primário mesmo, agora eu não sei porque, tanto que eu briguei na escola por causa disso. Briguei mesmo com os meninos, era um menino e uma menina que eu dei uma taca nos dois, foi peia, eu estava o que, era terceira ou na quarta série se eu não me engano. Inclusive chamaram meus pais pra ir. E eu falei: bati porque me chamavam de pipoquinha e eu não gostava.

Gênero tem cor? É a provocação que faço como título desta história. Assim como sexualidade e gênero estão presentes nos sujeitos porque elas simplesmente não se deslocam deles, raça também está. Gênero tem a cor das pessoas em sua multiplicidade de aparências. Sabemos, porém, que são marcadores que carregam consigo histórias, estigmas, carregam a dor e o prazer de lutas diárias por cidadania.

Ao apontar em sua fala as práticas racistas cometidas por estudantes, entendo que Lauri denuncia práticas de racismo institucional que segundo Pereira (2016, p. 199) possui dois sentidos. Um deles é “[...] a extensão institucional de crenças racistas individuais.” E o outro “[...] decorrente das práticas institucionais que atuam de forma a limitar, a partir de bases raciais, as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de indivíduos a outras posições.”

As práticas discriminatórias em relação à raça nos contextos escolares são reflexos de um racismo estrutural que alcança as instituições e também as relações entre as pessoas. Não apenas são reflexos dele, mas também uma produção institucional. Segundo Pereira (2016, p. 205) “A sociedade brasileira necessita com urgência de uma escola democrática que reconheça, valorize e trate de forma ética e profissional a diversidade étnico-racial.”

Com seus apontamentos Lauri deixa evidente que o fenômeno raça, em sua vida escolar, foi mais expressivo do que os fenômenos relacionados à sexualidade. Ela afirma que os insultos relacionados à cor da pele eram muito frequentes. É interessante pensar que mesmo com estas marcas relacionadas ao preconceito racial, as ações de Lauri como professora da Educação Básica, contemplam mais as discussões de gênero.

Em relação a estas vivências de gênero, não diferente de Serena, a participante, ao mesmo tempo em que aponta que na escola ainda não eram presentes situações que as envolvessem, em casa, na rua, um olhar de segregação já era recorrente. Segundo ela “[...] a questão da discriminação ela não vem de fora, vem de dentro, do seio familiar para a sociedade; se a família não tem uma formação básica de pensamento é assim, sexista.” E acrescenta relatando sobre o seu contexto familiar e o que lhe diziam na infância: “[...] que

esse comportamento não é legal, que isso é do demônio, você vai para o inferno, que você tem que ficar com menina, não com menino. Sofri muita pressão assim! Aí fui pensando, fui levando até onde dava.” Sobre sua reação a este contexto ela afirma “Eu ouvia calada e aguentava, cedo ou tarde estou saindo aqui desta família, procurar o meu cantinho que é a melhor coisa.”

Mesmo neste cenário de opressão, a presença da avó lhe colocava em certa posição de conforto. “[...] minha avó sempre esteve do meu lado, mesmo com uma visão preconceituosa que ela tinha, que ela tem porque ainda é viva, já é idosa, oitenta e poucos anos, ela me deu apoio em tudo, nos estudos principalmente. Ela sempre fala que foi a única neta que não deu trabalho.”

Todo o processo escolar da participante é então marcado por fenômenos relacionados às expressões de gênero, mas, sobretudo segundo ela, aos fenômenos relacionados à raça. Embora ela aponte a família como origem de práticas excludentes, ao afirmar, por exemplo, que acontecia: “[...] mais no seio familiar mesmo, com tias, assim, ‘Ah, o jeitinho, vai ser gay, que não sei o que!’ Eu ouvia calada e aguentava.” Também entendo que a família é um dispositivo de reprodução e produção de normativas sociais mais amplas.

Entre os acontecimentos da vida de Lauri, gostaria de destacar também sua atuação como professora da Educação Básica, na qual, segundo ela: “[...] professor tem que mostrar autonomia.” E acrescenta “[...] ainda mais se é gay, se é trans, se é travesti, então você tem que mostrar autonomia.”

Ao perguntar à participante sobre como é a sua atuação, especialmente frente às discussões de gênero, ela aponta:

A primeira vez eu já chego entrando: ‘Ó, nenhuma discriminação, não suporto que chame o outro de gordo, não suporto que chame de macaco, não suporto que discrimine o outro por essa história de cor, de religião, se ele é budista ou se ele é ateu o problema é dele, essas discussões vocês fazem, ó, lá fora, e bem longe de mim, porque se eu ver aí a gente vai conversar em sala. Então vou descontar disso, se vocês ficarem com chacotinha, com discriminação, não tolero, agora se vocês quiserem discutir sobre isso aí nós vamos conversar em sala, porque nós estamos aqui pra aprender a respeitar o outro’. Vocês acham que vão chegar dizendo, vem aqui seu viadinho, vem cá sua gorda, vem cá sua loira burra, eu não gosto de piadinhas!” Eles ficam caladinhos, se não eu chamo os pais, se os pais não derem jeito eu chamo o Conselho Tutelar entendeu? Chamo todos os direitos que a pessoa tiver, que foi agredida eu vou atrás de resolver a situação dela e quem vai se ferrar é quem? Aquele aluno indisciplinado que vem pra escola e fica brincando com a vida dos outros.

Entendo que a postura de Lauri como professora se relaciona com sua formação acadêmica, mas, sobretudo pessoal. Ser uma mulher trans, negra, na função de docente, a coloca em posição de representatividade no discurso de outras mulheres trans, como é o caso de Fran, próxima participante a ser apresentada neste trabalho e que cita Lauri como exemplo. No entanto, ser LGBT e compor o cenário escolar como parte do corpo profissional da instituição, não significa debater as questões relacionadas a este tema no cotidiano das escolas. Ou seja, ser professor ou professora e também ser LGBT, não quer dizer que por isso, as discussões em torno do campo das sexualidades serão debatidas de forma crítica. Mesmo professores e professoras LGBTs podem se furtar desta discussão. Lauri por sua vez, não se furta.

Poucas semanas antes da realização da entrevista, Lauri conta que desenvolveu um trabalho na escola sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar. Segundo ela “[...] acho que esse foi o primeiro projeto a ser trabalhado na escola do Estado sobre gênero e sexualidade, trabalhei com eles o bimestre todo.” Pergunto se o projeto foi bem recebido pela escola e ela afirma:

Foi bem recebido pelos alunos. Fotografias, tanto que eles vão participar de um prêmio de igualdade de gênero, agora, que eu to esperando só a organizadora do evento pra mandar o relatório. Porque eles tiveram aula de direitos humanos, sobre a questão do feminismo, do machismo, sexismo, homofobia. Questão de identidade de gênero o que é, então eles ficaram muito curiosos e eles são alunos de zona rural, de Linha<sup>4</sup>, é um outro pensamento, porque lá o pensamento de quem vive no sítio, pra sociedade, parece que é um pensamento Jeca, parece que eles não têm opinião e não sabem do que acontece, muitos não sabem, mas eles são melhores pra lidar do que trabalhar na zona urbana.

Neste trabalho, Lauri expôs fotografias de intelectuais homossexuais, assim como expôs, por meio de imagens, atos de violência contra LGBTs e também de violência contra mulheres, para também debater o machismo. A exposição se concentrou no pátio no último dia do projeto e, segundo ela, todos e todas as estudantes e os estudantes participaram.

Perguntei à participante como a sua escola se envolve ou não nessas discussões e como recebe as propostas de Lauri de intervenções neste campo, e sobre isto ela afirma “Não sei, porque eu trabalho sozinha.” Ela aponta que sua diretora não limita as suas propostas, mas que seu trabalho é muito mais resultado de sua atuação individual, do que coletiva. Sua escola

---

<sup>4</sup>Denominação decorrente dos projetos de colonização implantados em Rondônia nos anos 1970. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) demarcava os lotes, em plena selva, abrindo picadas, denominadas de linhas e os colonos eram encaminhados aos seus lotes. Assim a palavra Linha, refere-se à comunidades do campo, zona rural do Estado.

não proíbe, mas também não participa efetivamente. Isto revela como a figura de Lauri em seu espaço de atuação tem fundamental importância na exposição e discussão desses temas. Sem ela, isto talvez não acontecesse.

Sobre suas expressões de gênero, a participante diz que não coloca como debate nas aulas. “[...] nunca cheguei e falei assim ‘Aí gente eu sou trans, sou a professora Lauri. Eu sou uma transexual que foi vítima da sociedade.’ Nunca me coloquei assim e nunca falei que sou uma transexual.” A participante, porém, não se furta da discussão quando o assunto emerge no cotidiano.

Só teve uma vez agora, no projeto, que foi na finalização, que as meninas lendo lá todos os tipos de gênero “Professora a senhora está em qual aqui?” Eu falei: “Sou trans, sou transgênero, sou transexual.” Falei pra eles. Ela “Ah tá! Eu sabia, não te contei” (Risos). Mas são alunas maravilhosas, os alunos podem até ter vergonha de perguntar. De ter medo de eu repudiar. Não, eu só não vou dizer pra eles “Gente eu sou transexual.”

Na trajetória de Lauri dentro do universo do conhecimento científico, sistematizado, há uma mudança paradigmática da condição de estudante para professora. Fica evidente que suas vivências em torno do gênero e das relações étnico-raciais marcam pontos importantes na sua atuação profissional, crítica e comprometida com estes debates.

Chamo a atenção para a importância que este conhecimento científico, assim como almejado por Serena, tem na vida de Lauri. Faz-me entender que este tem sido um caminho possível para este grupo no alcance de seus objetivos. Neste trabalho eu citei pesquisadoras trans, embora ainda seja um número pequeno, são produções cujo protagonismo melhoram, sobretudo qualitativamente, as produções neste campo.

Do ponto de vista dos direitos fundamentais, ser uma pessoa trans e alcançar os espaços de produção acadêmica em nível de pós-graduação, por exemplo, é ocupar um lugar de disputa. É uma conquista. Por outro lado, numa perspectiva do sujeito que ocupa este lugar, entendo que alcançar objetivos, em linhas gerais, coloca as pessoas diante da própria capacidade. E mais do que isto, o movimento que se faz pelas buscas desses objetivos é um caminho de transformação de si, que inclusive, não é igual para todas as pessoas.

Quando este caminho envolve a aproximação com o conhecimento sistematizado, científico, invariavelmente, também envolve posições de poder e saber, que numa perspectiva foucaultiana não se trata de um poder apenas coercitivo, mas também transformador.

O caminho percorrido por Lauri na academia é o mesmo caminho que Serena deseja percorrer. De alguma forma este é um lugar que tem sido possível às pessoas trans. O que este conhecimento vem preencher na vida de cada uma delas relaciona-se com suas histórias

individuais, porém destaco que ele (o conhecimento), é uma ferramenta que auxilia na compreensão de si quando problematiza as normativas que regem a sociedade e dão às populações minoritárias politicamente a percepção de que alguns obstáculos são produzidos pela cultura. O conhecimento, portanto, tem função transformadora de si e do mundo.

### 5.3 “EU VI QUE COMO MENINO EU NÃO IA ME SAIR BEM NA VIDA, E NÃO ERA, NÃO IA SER FELIZ”: A HISTÓRIA DE FRAN

O encontro com Fran foi o único que não aconteceu no espaço do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA). A participante mora num bairro afastado do centro da cidade e seu deslocamento até o centro, onde fica localizado o Serviço de Psicologia da universidade, foi inviável. Na data e horário marcados fui até a sua residência e de lá fomos até uma lanchonete próxima onde pudemos conversar.

Do grupo de entrevistadas para este trabalho, Fran é a mais nova, com 19 anos de idade. Assim como Lauri, além de mulher trans, também é lida socialmente como negra, é também vista e se reconhece como gorda e reside na periferia da cidade. Até o momento da realização da entrevista havia concluído o Ensino Médio há pouco tempo e estava desempregada. Todo o seu processo de escolarização foi cumprido em instituições públicas nas proximidades do seu bairro.

A maior parte do seu processo de escolarização foi cursado em modalidade regular, mas no final da Educação Básica, nos últimos anos do Ensino Médio, cumpriu na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. E sobre este momento final ela relata “[...] foi o momento mais conturbado.” E justifica sua fala “[...] eu acho que eu fui assim, todo o tempo eu fui eu mesma, durante toda essa trajetória eu fui eu mesma, nunca mudei, sempre dei opiniões quando precisava e sempre fui ativa.” Ela marca em seu discurso que a postura eloquente que considera ter, sempre foi sua característica principal no cotidiano da escola e que isso lhe rendeu boas e más relações com as pessoas.

Mesmo diante de algumas adversidades, ela afirma que sempre estabelecia uma meta e dizia a si mesma “[...] eu vou conseguir, eu vou terminar, eu vou mostrar pra eles que eu não sou qualquer um.” Desta forma ela marca em sua narrativa a vontade de romper com as expectativas negativas que depositavam sobre ela. De alguma maneira a escola não apostava nela como uma potência, e também por isto, ela buscava subverter esta lógica de impedimentos e assujeitamentos.

Quem lê esta história e as falas de Fran transcritas da entrevista, perceberá que ora ela utiliza pronomes masculinos, ora femininos ao tratar de si. A isto é possível elencar várias hipóteses, uma delas diz respeito a nossa formação gramatical que elege apenas estas duas possibilidades (masculina e feminina) como possíveis na linguagem, e mais do que isto, ensina que ao utilizar um discurso genérico, deve-se utilizar o masculino como padrão. Outra possibilidade, e aqui eu destaco como mais importante, tem relação com o movimento subjetivo da participante de compreensão de si. Como posto no início da descrição de sua história, Fran é a participante mais nova deste trabalho. Por conta disso, seu processo transitório entre expressões de gênero masculinas e femininas pode estar em constantes e intensos movimentos. Este trânsito pode se expressar no âmbito da linguagem quando se refere a si mesma em diferentes expressões de gênero. Fran, inclusive, foi a única entre as participantes com esta marca no discurso, as demais utilizam expressões femininas da linguagem para se referirem a si mesmas.

‘Não seria feliz’ compõe parte da reflexão de Fran sobre como seria sua vida se, usando suas palavras, se mantivesse menino. Está, inclusive, no título deste tópico. Essa análise feita por ela foi desencadeada a partir da lembrança de um fato que lhe ocorreu. Ela conta a seguinte situação:

Ontem mesmo eu me deparei com uma situação, eu fui ao banco retirar um dinheiro que eu peguei em cheque, aí eu fui dar meu documento, que eu não troquei o documento, fui dar meu documento de menino, aí o moço olhou pro documento, olhou pra mim, olhou pro documento, aí pediu novamente a minha identidade. Eu falei ‘Moço, eu sou uma transgênero, ainda não troquei, não fiz a troca da documentação, ainda uso documentos de menino.’ Aí ele ‘*Tá bom, então você vai ter que assinar o cheque.*’

A partir desta lembrança, a participante afirmou que sempre se apresenta no feminino, como Fran. “Até porque quem me conhece sabe, sabe que eu gosto de ser chamada assim, que esse é meu nome assim, assim, assado e que eu passei por muitas coisas pra ser o que eu sou entendeu?” E ao afirmar que como menino não seria feliz aponta: “[...] hoje em dia eu acredito que eu me encontrei.”

A contradição entre expressão de gênero e registros civis é uma constante na vida das pessoas trans. Hoje, no Brasil, é possível passar pelo processo de requalificação civil, com mudança de nome e gênero nos documentos, sem ter passado pelo processo e cirurgia de transgenitalização, porém, é um processo burocrático e oneroso.

É importante ressaltar que a análise dos fenômenos recorrentes ao uso do nome social, processo de requalificação civil, não pode ser pautada apenas na perspectiva da garantia legal

de poder alterar o registro de nascimento, mesmo que sua conquista seja, inegavelmente, um avanço. O que teóricos e teóricas têm discutido sobre este campo, a exemplo de Santos (2015), diz respeito à dimensão do controle biopolítico que estas ferramentas podem exercer sobre os corpos e as vidas trans.

Esta autora utiliza a escola como locus de análise e entre as suas considerações afirma:

O olhar lançado a esses sujeitos é um olhar genitalizado que irá inquirir sobre a desconformidade entre corpo e genitália. Aquilo que se constrói no entorno dos corpos e identidades *trans* e *trav* parece se assemelhar a uma gigantesca lupa, ou uma espécie de lente de aumento que procura ver os órgãos e as práticas sexuais, centrando-se na suspeita de uma genitália diferente da esperada. Procura-se enxergar a genitália em desarmonia com a fabricação do gênero empreendida. A cirurgia de transgenitalização e a alteração do nome nos documentos, importantes para os sujeitos, não parecem importar nesse contexto do olhar, considerando que as transexuais cirurgiadas e que possuem documentos alterados também são alvo de diagnóstico e escrutínio. Nesse sentido, na sociedade de controle, os próprios corpos de transexuais é que se tornaram de cristal. (SANTOS, 2015, p. 648-649).

Fica evidente que o avanço nos direitos da população trans não é a garantia da qualidade de vida, uma vez que este olhar genitalizado, conforme afirma Santos (2015), ainda persiste na nossa sociedade e subjuga estas expressões, seja uma pessoa cirurgiada ou não. Nesse sentido, é preciso compreender que a conquista por direitos específicos da população trans é fundamental, pois garante a este grupo possibilidades melhores de acesso a diferentes serviços, mas a reflexão sobre estas conquistas não pode existir sem a análise crítica sobre as forças que as compõem, forças que ao mesmo tempo em que abrem portas, dão vazão a outros discursos de captura e controle dessas expressões.

Com mais um exemplo, Fran explicita o que para mim é uma manifestação desse olhar sobre os corpos e sobre as expressões trans, um olhar que elege a anatomia como critério de delimitação do gênero.

[...] certa vez eu estava indo pra uma casa de forró, que eu gosto de forró. Eu e umas amigas minhas, travestis. [...] eu sempre falei pra elas que elas eram travestis porque as vezes elas saíam na rua de homem, de menino e procuravam se vestir mais a noite, até porque o preconceito da família dificultava muito pra elas e eu não; elas viram que todo tempo eu fui aceita dentro de casa, eu chego e saio, entro a hora que eu quiser da forma que eu sou. E eu cheguei lá nessa casa de forró e começou a chover. E eles sabiam que eu andava lá faz tempo ó. Eles sabiam que eu era de maior, eu e todas elas que andavam comigo. Aí chegamos lá e pediram o documento da gente e a gente falou que não trouxe, eles disseram que falaram que a gente era de menor e eu “Não, a gente não é de menor” A gente já é de maior, todos vocês aqui conhecem, os seguranças todinhos sabiam que a gente era de maior. Tipo, tinha uma rixa mesmo com a gente, aí eu soltei o verbo na minha rede social e todos eles estavam na minha rede social.

**Pesquisador** – Você entendeu que foi preconceito?

**Fran** – Foi, foi preconceito sim. **Até porque eles identificavam a gente como homem entendeu?** “Ah, mas vocês são homens, vocês têm pênis e tudo mais” A gente falava “Não, a gente não é homem” Elas falavam que eram travestis, eu sempre procurei falar diferente porque eu sempre me identifiquei transgênera. Aí eles viram que a gente era de uma forma e queriam tratar a gente no masculino sendo que não é assim, é diferente entendeu? E tipo, eu soltei o verbo mesmo **e o promotor da casa é homossexual**, ele tinha falado com a gente e tudo mais e esse foi um dos motivos que eu soltei mesmo no *face*. Ele deu uma nota lá dizendo que iria me processar e eu disse “Pode me processar, pode processar que eu não tenho medo!” Ele falou: “Olha, estou levando pro meu advogado agora!” E eu “Pode levar pro seu advogado, até porque você viu que quem estava errado era você, você sendo da casa e sendo da militância, você estava errado.”

Deste recorte da entrevista de Fran emergem muitas questões. Chamo a atenção para os impedimentos na circulação dos corpos trans na sociedade em diferentes espaços. O olhar que utiliza como critério de delimitação do gênero uma perspectiva estritamente anatômica impõe obstáculos à população trans nos espaços em que pretende circular. Nesta casa de festas citada por Fran, a alegação de que todas eram homens porque possuíam pênis foi decisiva na negação do acesso delas ao estabelecimento. Esse critério exclui do campo da inteligibilidade até mesmo as mulheres e homens trans que passaram pela cirurgia de transgenitalização e não estão nos padrões sociais de beleza desses gêneros. Neste caso, passaria “despercebida” uma mulher trans que se aproximasse mais da estética cis. Ou seja, não basta o procedimento que cria uma anatomia feminina num corpo que antes não tinha esta estrutura, é preciso compor a estética de uma suposta feminilidade absoluta para garantir alguns acessos.

Não obstante, uma das pessoas protagonistas da cena de resistência ao acesso das meninas trans ao local era, na descrição de Fran, um homossexual. Isto me remete a situação vivida também por Serena, a primeira participante deste trabalho, que ao buscar ajuda dos estudantes numa situação de discriminação na escola, recebeu repúdio de boa parte dos e das estudantes homossexuais da instituição, e afirmou sobre este contexto que para eles “Ser homossexual pode! Ser travesti não!” (Serena). Nesse sentido, em situações de constrangimento à população trans, o auxílio pode aparecer de diferentes lugares e discursos, inclusive de pessoas não trans, mas surpreendentemente, a resistência também pode ser produzida pelo próprio grupo.

A formação da sociedade em relação as suas interpretações sobre as diferentes expressões de gênero, imprime suas marcas em todas as pessoas, sejam elas pertencentes à grupos de minoria política ou não. O binarismo na nossa relação é um determinante social de



difícil desconstrução. Numa sociedade que estabelece como regra o alinhamento sexo/gênero/desejo, nos moldes das discussões de Butler (2016), e a partir dele forma a consciência das pessoas, ocupar um lugar de fronteira em relação a estas normativas é viver um espaço em constante disputa. A negação de acesso aos espaços físicos é uma consequência, apenas. O mal-estar psicossocial que a negação de sua expressão na sociedade pode causar tem inúmeros outros desdobramentos. Essa negação existe, por exemplo, na busca homogeneizante das expressões de gênero com base nesse modelo sexo/gênero/desejo. Mas essa busca incessante por identidades fixas e explicáveis em si mesmas está desestabilizada.

[...] em meio à crise dos paradigmas que permeiam o contemporâneo, percebemos as categorias de sexo, sexualidades e gêneros, cujos contornos se mostram borrados, também em crise, o que dificulta qualquer tentativa possível de homogeneização que tente cristalizar expressões existenciais em identidades cristalizadas e absolutas. (PERES, 2012, p. 52).

A história de Fran tem marcas de gênero, classe e padrões estéticos que se relacionam entre si. E estes se vinculam diretamente aos modelos sociais vigentes sobre estes fenômenos. Em linhas gerais, o gênero ainda é binário e criado por inúmeros dispositivos de saber e poder, as relações de classe ainda são desiguais no contexto capitalista neoliberal em que vivemos e os padrões estéticos, no interior deste modelo, impõem ‘corpos-padrões’ a serem seguidos. É neste lugar interseccional que a expressão trans de Fran e de todas as participantes deste trabalho existe e resiste.

Além das marcas subjetivas relacionadas ao gênero e a estética, o lugar ocupado por Fran é um lugar de vulnerabilidade social, considerando o modelo de sociedade em que vivemos. Ela possui formação média, está desempregada e é moradora de periferia. Todas as pessoas possuem marcas que a cultura determina, essas são algumas das marcas de Fran.

Embora todas essas sejam características que ajudam a pensar a perspectiva do sujeito, há muito mais a se pensar sobre esses lugares e essas vivências. No bojo dessas marcas sociais de muitas consequências subjetivas, existe uma pessoa que, a despeito dos obstáculos, resiste e está em constante processo de autoafirmação. É imprescindível destacar a força destas mulheres.

Quando Fran anuncia sobre o processo de documentação, por exemplo, ela expõe com isto uma compreensão deste lugar civil da vivência trans no Brasil, e ao mesmo tempo revela desejo, potência, vontades, movimentos e rupturas normativas. Mesmo que os direitos civis

tenham em si mesmos nuances de controle biopolíticas, acessá-los é uma forma de burlar a negação identitária imposta às pessoas trans, é uma forma de resistência.

O movimento de auto compreensão coloca todas as pessoas frente aos seus acessos legais. Ao se reconhecer como homem gay, mulher lésbica ou pessoa trans, por exemplo, evidenciam-se espaços de circulação físicos que ainda resistem a essas presenças, bem como lugares de direitos civis ainda limitados. Embora aparentemente obstáculos, isto pode ser conteúdo em potencial para o movimento e o rompimento dessas resistências. Nesse sentido, acessar direitos, mesmo que aparentemente simples como a requalificação civil e mesmo não desconsiderando as relações de poder presentes neles, é uma conquista importante.

Evidente que os desafios que se apresentam para a população LGBT no Brasil de um modo geral e para a população trans em particular, operam numa lógica de imposições a este grupo. Numa sociedade em que estas delimitações estéticas, de gênero e as condições econômicas não fossem tão acirradas, mulheres como Fran teriam um cotidiano de adversidades minimizado.

#### 5.4 O TEATRO COMO ESCOLA: A HISTÓRIA DE RENATA

O contato com Renata foi estabelecido a partir de indicação de uma colega do grupo de pesquisa do qual faço parte e já mencionado neste trabalho. Renata possui 49 anos e do grupo de entrevistadas possui a maior idade. Tem como ocupação principal a arte, se apresenta artisticamente e tem uma expressiva participação na militância da cidade.

Seu trabalho como militante dialoga com sua formação artística; muitos de seus trabalhos na arte envolvem conteúdos de intervenção política, especialmente frente às discussões sobre prevenção, combate e auxílio a pessoas que vivem com HIV<sup>5</sup> e políticas públicas para a população trans. Renata participa e coordena, juntamente com outra pessoa trans, o grupo Comunidade Cidadão Livre (COMCIL). Sobre sua participação e a função deste grupo ela aponta:

Bom, é um grupo que nós trabalhamos com políticas públicas para travestis e transexuais e também trabalhamos com pessoas vivendo em HIV; nós somos políticas públicas, nós somos agregados, nós desse grupo somos agregados na AMATEC. A AMATEC é uma associação que se chama Madre Teresa de Calcutá da Amazônia Ocidental e é uma associação que é movida por mulheres e, dentro desta associação, nós trabalhamos com mulheres soropositivas, mulheres com muito sigilo, mulheres já idosas que são

---

<sup>5</sup> Sigla em Inglês para o vírus da imunodeficiência humana e causador da AIDS.

soropositivas, que contraíram essa doença do marido e foram deixadas, abandonadas pelo marido; então nós fazemos políticas públicas pra esse tipo de problemas.

Renata possui a menor escolaridade entre as entrevistadas. Ela afirma: “Minha trajetória escolar foi muito pouca. Eu consegui fazer mais ou menos até a oitava série, depois eu parei meus estudos completamente.” Assim como Serena, Lauri e Fran, Renata também iniciou um processo transitório relacionado ao gênero em período escolar, mesmo este sendo curto, e sobre isto ela aponta o seguinte: “[...] quando eu comecei a me assumir como travesti, eu comecei a sentir dificuldade na escola.”

Essas dificuldades levaram Renata a evadir-se da instituição escolar. Em função disso, outras possibilidades apareceram e a partir daqui a história desta participante evidencia como o processo educativo também existe fora do âmbito da escolarização formal.

Como dito no início desta apresentação, Renata é uma artista, e o processo formativo que lhe permitiu desenvolver este ofício envolve inúmeros fatores, não apenas de formação, mas de experiências vividas. Ela afirma: “[...] tudo que eu aprendi na vida, com o passar do tempo, foi muito de experiência de vida.”

Ao final do seu breve percurso escolar, Renata fez um curso de maquiagem profissional, ofício que segundo ela nunca exerceu, mas este trabalho a aproximaria do seu campo de desejo: o mundo artístico. Segundo ela, a maquiagem também é uma forma de arte. Este foi o marco inicial, e seus caminhos no campo artístico mudam com sua saída do estado de Rondônia, neste período.

[...] eu tinha muita vontade de ser artista, de fazer show, fazer teatro. Também foi uma carreira difícil. Saí daqui e fui pro Rio; tive um companheiro que me levou pro Rio. Chegando no Rio eu comecei a fazer um curso de teatro de revista que era na praça 15 no Rio de Janeiro; era até com um ator famoso que era conhecido naquele período, mas não era ele que dava o curso, eram outras pessoas. Eu comecei a fazer esse curso pela metade, depois vim deixar o curso por motivos também econômicos; eu tinha que trabalhar, pagar meu aluguel, morando no Rio de Janeiro, cidade grande você sabe, é difícil.

Renata conta que toda a sua trajetória aconteceu de forma bastante solitária. Perguntei a ela sobre o papel exercido pela sua família diante das suas mudanças de estado, seu processo transitório em relação ao gênero etc. Sobre estas relações ela retrata o seguinte: “Eu fui abandonada pelos meus pais; hoje eu tenho uma boa amizade com a minha mãe, mas é porque eu lutei muito pra resgatar esse afeto dela. Porque no início minha família não me aceitava entendeu?” E acrescenta: “Quando eu virei travesti ninguém queria saber de mim.”

A postura da família impulsionou suas decisões por mudanças de moradia. Sobre seu trabalho com teatro de revista no Rio, ela afirma que foi um espaço de importantes experiências e de formação artística. “Eu fiz teatro de revista, eu fiz umas cinco peças de teatro de revista no Rio de Janeiro.” E acrescenta: “[...] quando os melhores atores se apresentavam eu ficava observando a apresentação, de questão de plateia, de movimento, então isso me ensinou muito com o passar do tempo.”

Ela conta que acompanhou os primeiros trabalhos de artistas hoje bastante reconhecidas. “Os primeiros espetáculos do Rio da Rogéria<sup>6</sup> eu assisti.” Segundo ela, essa atriz foi uma referência em seu trabalho. “[...] a Rogéria esse ano fez 73 anos e a Rogéria já veio de uma época de ditadura muito grande; admiro essas travestis que vieram daquela época, daquele período.” E acrescenta “A Rogéria em cena, a Rogéria cantava, dançava, representava.” E sobre a presença e influência do universo artístico em sua vida ela afirma: “Para mim era uma escola.”

Este período de vida que Renata passou no Rio de Janeiro aconteceu no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Como dito por ela, houve dificuldades financeiras e ela optou por sair do país. No início da década de 1990 ela se mudou para Roma, na Itália.

E lá eu morei 23 anos entendeu? Aí lá eu tive um companheiro por sete anos, que era um ilusionista, prestigiado, no qual eu virei assistente dele de magia e a gente viajou muito aquela parte norte da Itália fazendo shows. Então foi uma experiência que eu tive muito boa artisticamente e mais outras coisas importantes que eu tive e que me ensinaram muito.

Ela afirma “[...] quando eu fui morar fora do Brasil, não tenho vergonha de dizer não, eu fui pra me prostituir, mas não era muito bem aquilo que eu queria.” Ela aponta que conhecer este companheiro deu a ela um novo trabalho e outras motivações.

Entre os trabalhos que desenvolveu na Europa, Renata destaca um deles: “Fiz um trabalho sério, ótimo, no *Gaypride* de 2000, em Roma que eu tive o prazer de fazer uma personagem de uma hermafrodita numa época da Grécia.” Ela lembra que o texto era difícil e que ainda não dominava o idioma italiano, mas o desafio lhe fez buscar um curso técnico de aperfeiçoamento da língua. Ela relembra: “[...] foi um dos papéis que eu tenho no meu coração porque foi muito difícil.” E acrescenta: “Esse foi um dos melhores trabalhos que eu fiz.”

Renata contextualiza esse trabalho, ela conta que não foi apenas a peça, mas uma série de eventos naquele momento que marcavam o Jubileu do Papa João Paulo II. A proposta do

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma atriz brasileira trans que começou a carreira como maquiadora na extinta TV Rio.

espetáculo e também de um documentário com os seus depoimentos e demais pessoas trans, foi uma iniciativa do grupo de Arte Lésbica de Roma.

[...] o *Gaypride* caiu exatamente na época do Jubileu. Então estava toda aquela questão do casamento gay, aquelas coisas todas, e eu prestigiei esse documentário fazendo uma parte do que eu falava da militância e da questão brasileira, das travestis. Foi muito legal. No *Gaypride* eu saí vestida de noiva representando essa questão como polêmica entendeu?

Sobre este evento ela acrescenta: “[...] teve um tom político porque como nós vivíamos em Roma, é uma cidade fascista também, porque tem preconceito contra os estrangeiros, contra os negros. Então assim, foi bem bacana porque esse documentário pegou um pouco de tudo.”

Durante sua narrativa Renata também faz algumas análises que considero intergeracionais. Como viveu em período de ditadura militar no Brasil e neste momento já havia passado por um processo de transição em relação ao gênero, ela faz algumas comparações entre as vivências como trans naquela época e as experiências que ela vive hoje, inclusive, como militante. Segundo ela:

[...] eu acredito que hoje tem outra forma de você viver, já não é mais como a forma dos anos 80, dos anos 70, mudou. Melhorou, mas por outras ocasiões veio e caiu também entendeu? Porque o que eu vejo nessa geração é que é uma geração muito... Antigamente nós éramos mais definidas. Por exemplo, se eu quisesse ser travesti eu ia pra guerra e virava travesti e pronto, não queria saber. Ou se eu estudasse e não estudasse, quer dizer, a prostituição é o trabalho mais velho do mundo. Existe prostituição desde o início de tudo. Então, muitas vezes as travestis não vão pra escola por quê? Muitas delas são abandonadas pela família e muitas delas também não têm a auto estima de dizer “Não, eu vou procurar, eu vou agir dessa maneira”. Então, elas não têm apoio da família, não têm auto estima, não têm apoio de amigos, não têm o mercado de trabalho e qual a única coisa que resta pra elas? Se prostituir, ir pra rua e se prostituir.

A prostituição é ocupação comum na história de vida de muitas pessoas trans e se relaciona também com estes fatores elencados por Renata. Das cinco entrevistadas para este trabalho, três tiveram experiências com a prostituição. Além das análises políticas sobre desigualdades e marginalização das pessoas trans que levam muitas delas a este ofício, é preciso levar em consideração os aspectos formadores da própria feminilidade diretamente relacionados a esta ocupação. Também podem existir dimensões subjetivas no exercício desta profissão.

A prostituição é mesclada pela luta pela sobrevivência e a fabricação de si, tornando visível todo o aparato que constitui a feminilidade das travestis e

transexuais e que, conseqüentemente, seja a partir da simples utilização de marcadores e vestimentas ditos do gênero feminino, ou a partir de um investimento mais específico, como a ingestão de hormônios, a realização de plástica facial, a aplicação de silicone, entre outros processos que fazem parte da tecnologia da transformação corporal. (LONGARAY; RIBEIRO, 2016, p. 777-778).

A prostituição então, também pode ser o espaço possível de vivência da própria feminilidade. A mulher trans pode muitas vezes encontrar neste campo de atuação a vivência do feminino que em outros espaços sociais e de trabalho são deslegitimados sob o critério do essencialismo anatômico.

Esse espaço da feminilidade também foi e é vivido por Renata em suas apresentações artísticas. A arte é seu espaço possível de pertencimento quando outros ainda lhe são negados. Neste campo, ela pôde exercer sua feminilidade com certa proteção, legitimidade. Uma atuação que imitava o subjetivo.

De alguma maneira a arte também é para ela o espaço de vivência das suas expressões. Sobre esta trajetória ela aponta “O artista ele pode fazer um personagem, mas dentro da vida dele privada ele é o que ele é.” Neste trecho de sua fala ela faz uma separação fundamental entre aquilo que é conteúdo artístico e aquilo que ela é no âmbito privado, fora dos palcos. Entendo que essa compreensão se relaciona com suas experiências de vida, com seu trabalho de militância, com sua história.

Ser travesti, como Renata se identifica, não é o mesmo que viver uma personagem. Está além das apresentações, da plateia. O feminino que Renata experiencia na arte, lhe compõe também fora dali e essa é uma compreensão que ela alcançou com suas experiências. A arte foi o seu lugar de compreensão e o seu mais intenso processo educativo.

Não importa se você teve uma base, digamos, de conteúdo, de escolaridade, mas se você levou a sério, se você aprendeu isso com seriedade, você forma uma base do seu trabalho. Então assim, foi nisso que eu formei. Eu não estudei uma arte dramática, uma coisa, mas eu tenho uma base. Eu não tenho medo de enfrentar uma plateia, de entrar e conversar e de fazer um espetáculo. Mas isso eu aprendi com o passar do tempo, com experiência *né?*

A função de artista também lhe dá acesso a diferentes lugares na cidade. Destaco a avaliação que Renata faz de seu trabalho ao se colocar em lugar de constante transformação. Embora artista reconhecida por muitas pessoas e com muitos anos de trabalho, continua aceitando novos desafios.

[...] eu tive, por exemplo, agora, um convite pra fazer um show dentro do presídio para as pessoas que têm problemas de saúde mental. Ex presidiários. Aí eu fiquei “Meu Deus o que eu vou fazer?” Já tenho que estudar o modo.

Já fiquei pensando no que eu vou fazer como entretenimento. [...] Aí eu fiquei “Ai meu Deus, e agora, vai ser um desafio pra mim” Entendeu? Acho que tem coisas na sua vida que nada é por acaso. Te dá um desafio pra você fazer.

Destaco este trecho, pois entendo que sua história de vida em diálogo com a formação artística que obteve, faz de Renata uma mulher aberta ao novo, ao inesperado. Suas falas não demonstram resistência às novas experiências, ao contrário, como em suas produções e atuações artísticas, suas experiências são constantes criações, descobertas de si e das relações a sua volta.

A história de Renata evidencia como os processos educativos extrapolam os muros escolares e se complementam a outros tipos de formações, neste caso, artística. Mais do que isto, revela que o processo de escolarização formal pelo qual a participante passou não possuía o acolhimento que encontrou fora dali, nos palcos. Nesse sentido, a escola pela qual passou, em comparação com as instituições que temos hoje, ainda é, em linhas gerais, um espaço de disputa e de exclusões políticas daqueles e daquelas que compõem o cenário das diferenças nos espaços escolares. Sua história pode nos apontar caminhos complementares à escolarização formal e potenciais de mudança.

## 5.5 MUDANÇAS: A HISTÓRIA DE SOFIA

Última participante deste trabalho, Sofia possuía 31 anos de idade no ato da entrevista. É cabeleireira, trabalha como autônoma e possui o Ensino Médio incompleto. Relata que deixou a escola em 2014 por situações de discriminação na escola. Este nome, Sofia, compõe o qual ela se reconhece, o nome utilizado por ela é composto e foi escolhido pela semelhança com o que lhe foi designado pela família.

Assim como as demais entrevistadas deste trabalho, Sofia relata que sua infância fora marcada por comportamentos já destoantes das expectativas depositadas sobre ela. Essas expectativas dizem respeito a um olhar genitalizado, (SANTOS, 2015), lançado inicialmente pela família, sobre os corpos de seus filhos e filhas. Por ser considerada “anatomicamente menino”, as expectativas das pessoas ao seu redor para que seus comportamentos correspondessem a esta prerrogativa eram muito altas, e nesse sentido vê-se mais uma vez a manifestação do alinhamento sexo/gênero/desejo, nos moldes das discussões feitas por Butler (2016). Segundo ela, porém:

[...] desde quando criança eu gostei de brincar sempre no gênero do feminino, boneca. Brincava de carrinho, mas era aquela coisa assim quando todo mundo estava brincando. Mas era boneca, casinha, brincava com as minhas primas de casinha, eu tinha que ser a mãe da história. Sempre aquela coisa do lado feminino e quando começou a aflorar mesmo foi quando eu estava com oito anos e me apaixonei pelo meu professor de português na escola particular e eu achava aquilo, eu via que era uma coisa diferente, eu nunca tinha me *abrido* assim pros amigos, ficava com medo. Aí um belo dia mudou, do professor de português eu me apaixonei por um coleguinha de sala e foi crescendo e eu achava que, pra mim aquilo era normal, vinha de dentro, não era aquela coisa forçada.

Sofia quando faz estes apontamentos sobre sua infância, se refere aos seus primeiros anos de escolarização que aconteceram em escola privada. Ainda nesse período sua mãe faleceu de câncer e de acordo com ela “[...] a situação financeira começou a apertar pros meus irmãos, aí meus irmãos me tiraram e me colocaram no colégio público.”

Com o falecimento da mãe que também era a principal provedora da casa, Sofia passou a morar com os irmãos e hoje ainda reside com a irmã mais velha. Ela conta que o início de sua adolescência foi um período de muitos conflitos:

Aí foi aquela adolescência turbulenta, muita confusão, comecei a ficar indisciplinado na escola, era o centro dos problemas dentro de casa. Apanhava muito, aí fui crescendo um adolescente rebelde. Aí comecei a aprontar dentro de casa, furtava as coisas dentro de casa pra jogar vídeo game. Foi uma adolescência conturbada, muita discussão.

A participante quando relata sobre suas vivências da adolescência ou da infância, utiliza pronomes masculinos, isto se relaciona com uma divisão que ela faz entre o período que se considerava menino e hoje se considera uma travesti. E sobre o período de sua adolescência até os seus 18 anos, Sofia conta a seguinte trajetória:

[...] quando eu completei 13 pra 14 anos, que eu cai na rua, fui fazer PG [Programa] pra poder ir pras festas, pra beber. Com 14, pra 16 anos, pra 15 eu comecei a usar droga. Comecei pela maconha, depois veio o cigarro. Aí pra perto de completar 17, 18 anos fui-me embora pra São Paulo, trabalhei uns três anos na putaria no centro de São Paulo, me prostituindo lá na rua, sendo cafetinada pelas outras Bichas. Aí deu a doida vim-me embora de novo pra Porto Velho, voltei pra casa da minha irmã. Aí aqui deu um tempo das drogas, vim de lá, cheguei aqui, fiz um exame e descobri que estava com tuberculose, fiz o tratamento, aí quando chegou na metade do tratamento pra terminar eu desisti do tratamento e fui tomar cachaça. Aí lá eu piorei de novo e fui pro Cemetron<sup>7</sup> ficar internada, de quarentena.

Destaco o tempo precoce de ingresso na prostituição. Aos 13 anos Sofia decide que esta é uma ocupação possível para si. Percebi durante a entrevista certa emoção ao relatar

<sup>7</sup> Centro de Medicina Tropical de Rondônia. Hospital referência em atendimento de doenças contagiosas.



sobre a morte da mãe e como hipótese, entendo que este é um elemento importante em sua história de vida e que imprimiu marcas e influências em sua trajetória depois deste episódio, especialmente na adolescência.

Porém, como não se trata aqui de uma análise terapêutica, é possível dizer apenas que a história de vida de Sofia tem elementos marcantes para si e que ela tomou decisões precoces, não apenas por si mesma, mas que envolveu seu cotidiano, como casa, família, escola, que também contribuíram de alguma forma para suas escolhas.

Entre outros acontecimentos, Sofia relata que logo após a sua volta de São Paulo ela e sua irmã se desentenderam e mais uma vez mudou de cidade, migrou para Ji-Paraná, cidade no interior do Estado. Sobre este momento ela relembra: “Aí lá me envolvi de novo com droga, com pedra [Crack]. Aí me prostitui acho que uns três anos pra lá, usuária de droga, quando voltei, voltei só o *kimba* pra cá, me recuperar.” Em situações de crise, mesmo que tivesse ainda uma relação conflituosa com a irmã mais velha, Sofia retornava ao convívio familiar e era recebida por ela.

Depois de seu retorno para a capital ela afirma: “[...] larguei as drogas, larguei a rua. Quando eu cheguei aqui que eu estava mais assim, encorpada, meu irmão me chamou e pagou um curso pra mim de cabeleireira.” E foi assim que iniciou sua profissão atual.

Após concluir o curso ela trabalhou inicialmente por cinco anos como funcionária de um salão, e sobre isso ela afirma: “Ele [o irmão] pagou, ganhei secador, ganhei essas coisas, trabalhei uns cinco anos no salão e falei ‘Trabalhar pros outros ninguém merece, a gente trabalha tanto pra não ter nada.’ Aí eu saí, comecei, na maior parte do tempo fiquei trabalhando em casa, atendendo as amigas.” Desde então Sofia está exercendo a função de cabeleireira autônoma.

No ano de 2014, Sofia faz uma descoberta e sobre isto ela conta:

[...] eu descobri que era soropositivo, portador do vírus HIV. Fiz o tratamento acho que por uns dois meses aí depois sumi. Viajei pro Acre, abandonei o tratamento e dei iniciação lá. Quando eu voltei pra cá eu “Ai, quero tomar esse remédio nada.” Eu ficava muito tonta, os efeito colateral, me deixava grogue, me dava muito sono, me dava ânsia de vômito aí eu falei “Vou tomar mais essa imundice não!” Aí quando eu cheguei aqui eu passei acho que um ano sem tomar o medicamento, aí quando voltei lá no Rafael<sup>8</sup> pra fazer o tratamento de novo estava lá abandono na minha ficha. Eu disse “Não, eu voltei aqui pra fazer o tratamento e tal.” [...] Eu tô fazendo o tratamento direitinho e não conseguia me aposentar<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Instituição que disponibiliza o tratamento para pessoas que vivem com HIV na cidade de Porto Velho - RO.

<sup>9</sup> Quando Sofia relata sobre aposentar-se, ela se refere ao benefício pago pela Previdência Social às pessoas que vivem com HIV, uma concessão feita com base em critérios estabelecidos pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Sobre este momento de descoberta e tratamento ela acrescenta: “[...] pelo menos eu vou estar com uma saúde melhorada, mas não vou ficar esperando o diabo dessa aposentadoria não.” Neste caso, a melhora da sua saúde foi o critério principal para a continuidade de seu tratamento.

No trecho acima transcrito da entrevista de Sofia, ela conta sobre um período de sua vida em que viveu também no Acre. Na ocasião, relata um dos momentos, segundo ela, mais difíceis para si. Ela descreve as seguintes situações:

Sempre fui uma adolescente gordinha, complicações, perturbações e aí voltei belíssima, magérrima, todo mundo queria sair com a gata, aí peguei e fiquei por aqui e comecei a engordar de novo, aí eu falei assim “Não, vou viajar de novo” Saí doida, viajei, aí quando eu voltei, do Acre, eu fui pro Acre ainda, trabalhei no Acre uns oito meses. Tive uma confusão com uma bicha numa avenida, a bicha me furou, levei quatro facadas na barriga, fui pro pronto-socorro, fui pro centro cirúrgico, fui operada, aí de sereia fiquei gordinha de novo, que foi agora depois, tem o que? Vai fazer sete anos agora final desse ano, depois que eu voltei de lá. Aí eu desisti, fiquei meio desgostosa, não me olhava mais no espelho, não me cuidava mais, entrei em depressão, aí agora que eu voltei a me amar de novo. Foi quando eu voltei pra escola, fiquei muito ruim, fiquei feia na foto, não queria saber de nada, não queria sair, queria até, já tentei tirar até a minha própria vida por causa desse incidente que aconteceu lá no Acre. Mas agora estou 100%, cabeça 100%, sem essas neuroses, picuinhas, cabeça fraca oficina do diabo.

Durante toda a entrevista, reviver esta memória pode ter sido o momento mais marcante, pois retoma a intencionalidade na ruptura da própria vida. Chegar a uma compreensão de que esta é a única solução possível, revela a intensidade com que estes fenômenos atravessaram a vida de Sofia.

Mesmo no bojo destas adversidades que compõem a trajetória da participante, Sofia hoje afirma compreender que a escola pode ser uma alternativa viável. Perguntei a ela se gostaria de voltar para o seu processo formal de escolarização e ela deu as seguintes respostas:

Sofia – Eu quero, que eu quero um emprego melhor, menino. Quero um emprego de carteira assinada, nem que seja pra limpar chão, dá nada.

Pesquisador - E você entende então que a escola pode ser o espaço que vai te proporcionar isso?

Sofia – Vai. Apesar de que eu não ligo muito pro que o povo fala. Eu quero só entrar pra dentro da sala, fazer o que eu tenho que fazer.

A escola aparece então como ferramenta de muitas possibilidades para vida de Sofia, é um lugar de sonhos. Toda a sua complexa trajetória, de mudanças de cidade, relações

conflituosas com a família, perda da mãe, contribuíram e contribuem para o que ela é hoje e influencia em suas decisões.

Além destas influências, Sofia reúne em si marcadores que a delegam a lugares de abjeções na sociedade. A participante é uma mulher trans, negra, fora dos padrões sociais de estética e vive com HIV. Estes marcadores não dão conta da transparência do campo subjetivo de alguém, neste caso, Sofia é bem mais do que isto. Eles, porém, revelam que o lugar ocupado por Sofia na sociedade brasileira tal como está organizada, a impulsionam a uma vida de vulnerabilidade que interseccionam fenômenos de raça, classe, estéticos, gênero em sua trajetória. Estes fenômenos não podem ser desconsiderados na análise da sua narrativa.

Assim como as demais, o pertencimento a lugares sociais de abjeção e de captura de suas expressões, não foram e ainda não são suficientes para a apatia das participantes desta pesquisa. Destaco o constante movimento e transformações de suas vidas a despeito das condições adversas que muitas viveram e vivem.

Sobre Sofia, após a entrevista, descobri por meio de uma rede social que retornou à escola. Desejo que a instituição seja a promotora das possibilidades não tão distantes de uma melhora em sua qualidade de vida e não apenas repressora de suas diferenças.

#### 4.6 UM OLHAR DA PSICOLOGIA SOBRE AS NARRATIVAS

Muitos aspectos, caros à Psicologia, emergem das cinco histórias que apresentei acima. Evidente que a ciência psicológica tem muito a dizer sobre elas, mas destacarei neste momento alguns pontos que considero importantes e que podem ser problematizados a partir dos referenciais teóricos que norteiam este trabalho.

“Somos únicos numa pluralidade.” (KAHHALE; OLIVEIRA; CECCARELLI, 2011, p. 201). Utilizo esta afirmação das autoras com vistas a compreensão de que as participantes deste trabalho possuem as suas marcas singulares, destacadas nesta seção, mas nenhuma análise pode ser feita sem considerar que todas as pessoas estão situadas em organizações sociais e culturais que delimitam muitas de suas expressões. Nesse sentido, as participantes desta pesquisa são únicas, mas vivem numa pluralidade.

O processo humano ao longo do seu desenvolvimento implica numa articulação complexa entre os processos de subjetivação sociais e individuais. Sem antropomorfizar os espaços sociais e sem reduzir a gênese da subjetivação aos indivíduos. A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente, que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do

sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetividade social, a novas redes de relações sociais. (KAHHALE; OLIVEIRA; CECCARELLI, 2011, p. 201).

Essa compreensão de que as subjetividades são afetadas pelos dispositivos sociais e que dialeticamente também os modificam, é, sobretudo, importante, para estabelecer marcas subjetivas que podem ser provenientes da cultura e que nas falas das participantes não estão no campo da linguagem explícita, mas é possível inferir sobre isto considerando suas histórias.

Louro (2013) afirma que as sexualidades estão presentes nas escolas porque fazem parte dos sujeitos e não se descola das subjetividades. É preciso apontar que cada vez mais cedo as crianças, obrigatoriamente, estão sendo inseridas nas escolas. Segundo a lei que estabelece esta obrigatoriedade (BRASIL, 2013), aos quatro anos as crianças devem iniciar o processo de escolarização.

Este é um dado importante, do ponto de vista do direito a educação para a psicologia em atuação nestes contextos e todas as participantes deste trabalho, embora não aos quatro anos, passaram pelos bancos escolares e tiveram marcas subjetivas impressas pelas práticas desenvolvidas nesse cotidiano.

Considerando a escola como dispositivo ainda de (re) produção heteronormativa, as crianças com seus corpos e práticas dissidentes, quando ocupam este lugar, estão sujeitas a estas normativas. E não apenas na escola, e nesse sentido é possível falar em crianças *queer*. Segundo Silva e Paraíso (2016) são crianças que perturbam com seus corpos e expressões a cultura normativa dos currículos escolares.

Todas as participantes desta pesquisa relatam episódios da infância em que se expressaram de forma oposta ao gênero que lhes designaram no nascimento. Nesse sentido, ainda na infância, as crianças *queer* já experimentam o lugar da abjeção. Segundo Silva e Paraíso (2016, p. 276) trata-se da “[...] experiência-limite de ocuparem um lugar inóspito, de não serem lidas e reconhecidas como sujeitos, de serem humilhadas e consideradas um corpo estranho, desviado, monstruoso e anormal.” Destaco que esta experiência é vivida pelas crianças, na maioria das vezes, sem a consciência do porquê se tornam abjetas. Uma criança, em geral, não sabe o motivo de sua exclusão. Relembro aqui a narrativa de Serena quando contou sobre o choque que foi perceber que não era mulher. Sua expressão de gênero desestabilizou seu contexto e ela teve questionados seus comportamentos. Experimentou o lugar de abjeta, ilegítima. Não diferente de Lauri com suas experiências no campo das relações étnico-raciais e de Fran, Renata e Sofia nas suas vivências de gênero.

Existe, portanto, uma emergente necessidade da psicologia em compreender que os fenômenos sociais interpelam a vida subjetiva das pessoas desde o seu nascimento, que mesmo as crianças, sem a consciência disto, ocupam lugares de abjeção em diferentes contextos sociais. Quando as participantes deste trabalho relatam suas vivências de gênero na infância e todas apresentam seu desconforto com o gênero que lhe foi imposto, elas fazem, automaticamente, uma denúncia a violência que sofreram. A psicologia frente às discussões da população trans deve compreender que, em geral, a abjeção percorre toda a trajetória dessas pessoas desde o início, e que as marcas subjetivas que um processo como este pode imprimir sobre as pessoas, são diversas.

Fica ainda mais evidente assim que as pessoas são únicas, mas em uma pluralidade. A escuta psicológica em seu sentido de captação das demandas subjetivas, em um contraste direto com a cultura, é fundamental para uma atuação profissional mais crítica, principalmente nos espaços escolares, conforme indicam aspectos das narrativas discutidos na próxima seção.

## **6 O DISPOSITIVO ESCOLAR: CAPTURA OU LIBERDADE DAS EXPRESSÕES DE GÊNERO?**

Nesta última seção de análise das entrevistas, direciono o foco para o processo de escolarização, objetivo central desta dissertação.

Para isso, procurei olhar para as cinco narrativas, buscando identificar aspectos comuns e aspectos singulares, de maneira a compreender como as vivências de gênero e sexualidades se relacionam ou se relacionaram com o processo de escolarização que as participantes vivenciaram, cada uma a seu tempo e a seu modo.

O texto foi construído, a partir de elementos das narrativas das quais destaco cenas dos cotidianos escolares que de alguma forma desestabilizaram as ordens normativas institucionais e questionaram, assim, a cristalização de algumas práticas escolares, elucidando, por consequência, outros caminhos possíveis no diálogo com as diferenças de gêneros nos espaços educativos.

Apresento abaixo algumas situações que elucidam as relações entre expressões da sexualidade e gênero com os currículos escolares e sua materialidade no chão da escola, mas também situações cujo protagonismo não foi das práticas curriculares, mas ações diretas das pessoas que circulam ou atuam nesses espaços e suas respectivas percepções sobre as vivências das sexualidades e dos gêneros.

A análise permite evidenciar que cada história possui sua potência de interpretação e descrição das próprias vivências e que a imagética trans quando presente na escola influencia nas relações institucionais e pessoais. Quando se trata de escolas, as ações tomadas institucionalmente impactam diretamente a subjetividade das pessoas que circulam nesse contexto e alcança cada uma delas a seu modo. Mesmo assim, é possível pensar em aspectos comuns nestas trajetórias e esta seção foi construída buscando articular esses aspectos.

### **6.1 A PRESENÇA DE EXPRESSÕES DE GÊNERO DISSIDENTES: CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR**

Penso que a compreensão sobre as expressões de gênero e de sexualidades nos contextos educativos passam, necessariamente, por uma compreensão das formas sociais com as quais lidamos e como as pessoas, amparadas por estas lógicas, se organizam em seu interior.

Por assim dizer, entendo que estas lógicas operam em sintonia com redes sofisticadas de poder e saber que criam os caminhos interpretativos de diversos fenômenos como aqueles relacionados ao gênero e a sexualidade, por exemplo. Nesse sentido é preciso reiterar que existem sobre as múltiplas expressões de corpos e prazeres, ferramentas de captura e enquadramento dos corpos e também de limitações dos desejos.

Na segunda seção teórica deste trabalho, explicitarei um pouco sobre como esta lógica de vigilância e punição imprimiu e ainda imprime, de muitas formas, marcas sobre as manifestações das expressões de gênero. Entendo, porém, que esta lógica de enquadres não pode ser analisada distante do espectro político, cultural, social que margeia a vida das pessoas em sociedade. Foi pensando nisso que o referencial dos direitos humanos se tornou imprescindível na discussão deste lugar e perpassa todo este trabalho, pois nenhuma análise da vida humana e de suas expressões pode ser feita sem uma compreensão mais adequada dos limites e possibilidades que a cultura impõe às relações sociais, e esta discussão política com foco nos Direitos Humanos é uma propositura importante para este debate.

É possível compreender que ao longo da história, a sexualidade e suas expressões têm sido um campo em constante disputa e fortemente carregado de controle público. Nesse sentido, a sexualidade não acontece apenas entre quatro paredes, no âmbito privado das relações entre as pessoas. Uma vez que qualquer sujeito recebe sobre si um olhar público sobre seu corpo e sobre as manifestações dos seus prazeres; matrizes discursivas que julgam essas manifestações sob prerrogativas binárias, por exemplo. Evidencia-se assim, que o sexo, o gênero e a sexualidade de uma forma geral são, de fato, políticos (RUBIN, 2003), pois as culturas têm nomeado as expressões de gênero e sexuais de diferentes formas e isso exerce, sobre todas as pessoas, um controle dessas vivências. Pensando no percurso histórico da sexualidade, Louro (2009, p.86-87) afirma: “A sexualidade tornou-se uma questão central para os Estados e também para os indivíduos.” Portanto, pública, na dimensão da vigilância.

Tem sido presente na atualidade um discurso que segue os caminhos desta história e se concentra na promoção daquilo que Butler (2016) nomeou de alinhamento entre sexo/gênero/sexualidade. Em comentário a este processo, Louro (2009) faz os seguintes apontamentos:

Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente

qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. (LOURO, 2009, p. 90).

Considerando estas discussões, inserem-se nelas as percepções sociais também dos corpos possíveis neste alinhamento. Indico que o alinhamento se torna, neste caso, *sexo/corpo/gênero/sexualidade*. Em um processo de heterossexualização compulsória ou heteronormativo como este, trata-se não só de governar os desejos, mas das experiências do próprio corpo. Neste processo, torna-se inteligível a estética cis para abrigar este desejo heterossexual legitimado. As pessoas trans são ininteligíveis nesta proposta.

Pensar o sexo como político (RUBIN, 2003) é o ponto de partida para compreender como a influência de ações institucionais, como os discursos educativos presentes nas escolas, operam, paradoxalmente, de forma repressora às expressões de gênero com sua promoção de ocultamento (LOURO, 2013), mas também se apresenta como um espaço de potente transformação social e requisitado pela maioria das participantes deste trabalho como ferramenta fundamental num processo de melhoria da própria qualidade de vida.

O discurso educativo, então, existe como um dispositivo fundamental na produção de saber sobre as diferentes expressões de gênero. Um saber que pode ser emancipatório e crítico quando estimula e atua na defesa e respeito às diferenças, mas também, como fica evidente nas narrativas deste trabalho, pode ser bastante repressor sobre estas diferenças. Desta forma, o discurso sobre as diferentes expressões de gênero e sexualidade, quando presente nas instituições escolares, tem atuado muito mais como dispositivo de captura dos corpos e prazeres dissidentes do que como potencial crítico e transformador das relações entre as pessoas.

A escola se torna um dispositivo social por não estar desvinculada da realidade e por exercer um papel importante de captura e/ou liberdade das expressões. Nesse sentido ela tem uma função ideológica. Os discursos presentes em seu interior existem também sob a mesma ordem social que determina o alinhamento *sexo/corpo/gênero/sexualidade* e que se acirram ainda mais na sua relação com os processos de aprendizagem ao materializarem-se num contexto de políticas públicas neoliberais e meritocráticas para a educação. É considerando estes elementos que as cenas vividas pelas participantes no interior destes espaços devem ser analisadas.

Destacam-se em todas as narrativas que as participantes vivenciaram a etapa que tem sido denominada de “período de transição de gênero”, durante a escolarização básica. Sobre este tempo/espaço da vida das pessoas trans, me remeto as contribuições de Sales, Souza e Peres (2017, p. 73) ao afirmarem: “As travestis em idade escolar estão em meio a um



processo de produção de outro gênero.” Um nomadismo. Neste caso, todas as participantes experimentaram situações de prazer e de sofrimento nas escolas por conta de suas expressões, por conta da produção de seus próprios gêneros.

Para Serena, Lauri, Renata e Sofia, o Ensino Médio foi o período mais marcante no tocante a estas relações. No caso de Renata, o abandono da escola se deu muito cedo e ela atribui as suas expressões de gênero parte dessa decisão.

Destaco, inicialmente, uma situação vivida por Serena neste período do Ensino Médio, a partir da qual passo a relatar outras cenas vividas pelas demais participantes. Cenas que relacionam diretamente suas expressões de gênero e sexuais com o cotidiano escolar. Segundo Serena:

[...] o pior momento do meu percurso foi no Ensino Médio. Não com relação aos meus colegas, mas eu fui fazer o magistério e o magistério exigia uniforme feminino e uniforme masculino, no Colégio né? [...]. Eu me matriculei no Ensino Médio sozinha. [...] Eu trabalhava, eu estudava a tarde e de manhã eu fazia, hoje é Menor Aprendiz, na época era Bom Menino o projeto. Eu fazia estágio como menor aprendiz [...] era um órgão de recursos fiscais. [...] me matriculei, fui, comprei os uniformes femininos. Existe um termo que você assina quando você entra no curso do magistério. O primeiro ano transcorreu. Não vou dizer que foi maravilhoso porque muita coisa não é fácil, por exemplo, **a questão da chamada**, da chamada pelo nome. Eu conversava com os professores, a maioria dos professores, tudo bem, eu conversava com eles, eles anotavam a lápis o nome que era pra ser chamado e as coisas passavam. Teve um professor que eu não conversei, só que ele achou que o nome estava errado. [...] Então no primeiro ano, eu não contei qual era o problema, é porque ele falou o nome completo e eu disse “Acho que sou eu” “Ah *ta* errado aqui então eu acho” E assim transcorreu o ano todinho. No segundo ano, de novo a mesma situação. “Nossa, mas de novo digitaram esse nome errado” Aí ficou, aí já perto do final, já havia solicitado correção, mas acho que não tinha ido, em suma, aconteceu dele me chamar e falar bem assim “Olha, o seu nome não estava errado, seu nome...” Aí eu disse: “Mas eu nunca disse que meu nome estava errado, o senhor que deduziu que estivesse errado.” Acho que ele se chateou muito, não sei, alguma coisa lhe feriu e ele levou à diretora a situação que até então não era do conhecimento dela. [...] estávamos terminando já o segundo semestre e tudo. Já tinha estagiado, e aí quando eu fui me matricular no terceiro ano né? Tinha um bilhete pra comparecer com a diretora, “Fazer a matrícula somente após a autorização da diretora”, tinha um bilhetinho bem bonitinho lá, aí eu peguei e fui lá pra diretora. “Nós temos um regimento interno que você assina”. Explicou toda a situação. “O regimento interno que você assinou” Lá no termo tem a seguinte reflexão: entendemos que o professor [...] é espelho [...] Aí começou a colocar em xeque que tipo de professora seria eu né? E eu não havia tido nenhum problema em nenhum estágio, não havia tido. [...] E começou. Ela exigiu “Então nesse, você vai. O que você faz lá fora, é da porta pra fora, é, aqui tem que ser assim, assim, assado” Não exigiu que eu cortasse o cabelo, **exigiu que eu amarrasse e usasse o uniforme masculino, que era imoral, ainda usou essa palavra, eu comparecer às aulas usando o uniforme feminino**. Eu fiquei muito triste,

mesmo assim eu fiz a matrícula no final. E assim, mas eu achei, bom ela não vai saber, já que eu usei até agora, nem vai me ver. (SERENA, Grifos meus).

Antes de trazer o desfecho desta situação vivida por Serena, gostaria de chamar a atenção para alguns pontos que considero fundamentais. Destaquei no início de sua fala seu relato sobre o nome presente na chamada. Quando ainda não havia sido possível passar por um processo de requalificação civil com as mudanças de nome e/ou gênero nos registros civis, as pessoas trans não tinham também a opção de utilizar o nome social nos documentos educacionais.

No caso de Serena, é válido lembrar que se tratava da década de 1990, período de grandes acirramentos nos movimentos sociais de luta por acesso a determinados direitos e a população trans naquele momento, em comparação direta com as conquistas que já haviam sido alcançadas no campo dos direitos homoafetivos, ainda teriam e tem um longo caminho a trilhar. A título de exemplificação deste descompasso entre as diferentes expressões da sexualidade, é importante destacar que a homossexualidade, na década de 1990, não estava mais no rol de patologias dos principais manuais diagnósticos do campo médico, enquanto a experiência trans, por sua vez, permanece até hoje.

Como apresentado na primeira seção de análise deste trabalho, hoje existem garantias legais que estabelecem o direito ao uso do nome social, tanto nas instituições de ensino do país (BRASIL, 2015), quanto em outros espaços como as agências bancárias, no uso dos nomes sociais nas contas, cartões etc. É um processo em constante avanço no Brasil.

Mesmo assim, ainda há certo desconhecimento no discurso educacional sobre estas possibilidades e muitas pessoas trans, que circulam nos espaços escolares, estão reféns das ações individuais de cada ator escolar, especialmente professores, que independente do nome registrado nos diários, entendem ou não que existem pessoas que se sentem desconfortáveis com esses registros.

Como evidenciado por Serena, a descoberta do professor de que não era um erro nos documentos escolares a fez ser levada para a diretoria. A gestão, por sua vez, em sua incompreensão da vivência trans, propõe que a solução possível é que Serena passe a usar o uniforme masculino e que não fazer isso seria um ato imoral (Sic).

Sobre esta mesma situação de chamada e nome nos documentos escolares, Fran também relata seu descontentamento.

[...] eu vim ter problema no segundo ano, terceiro ano, com essa questão do nome, a questão da chamada.  
Pesquisador – Como era?

Fran – Ah, os professores perguntavam quem era Francisco né? Eu levantava a mão, com o maior, acho que com a mente mais limpa do mundo, eu levantava a mão, o professor via uma mulher né? Toda maquiada dentro da sala de aula e tudo mais, mas eu me comportava como uma tal, não como Francisco, tipo, eu nunca procurei que a escola me chame pelo nome, pelo meu nome feminino entendeu? Eu relevei isso, deixei passar isso, até porque são coisas que pra mim não influenciavam, não tinha diferença, **até porque um nome no papel não ia mudar a homofobia da escola e da sala de aula não.** (FRAN, Grifos meus).

Embora seja referente à uma situação parecida, é preciso lembrar que Fran a vivenciou cerca de dois anos atrás, considerando o dia de realização da entrevista no final de 2016, ou seja, aproximadamente duas décadas depois e o mesmo problema vivido por Serena aparece na vivência escolar de Fran.

Esta participante, porém, faz uma análise diferente, ela afirma que não lutava na escola pelo reconhecimento dos professores e demais atores escolares do seu nome social. Como destacado no trecho acima transcrito da entrevista da participante, isto não mudaria, segundo ela, a homofobia (aqui acrescento a transfobia) presente na escola e nas relações de sala de aula.

Entendo que de sua análise emerge uma questão fundamental: até que ponto a mudança nos registros escolares impactaria qualitativamente a vivência das pessoas trans neste cenário? A resposta a esta pergunta esbarra em cada vivência. Para algumas pessoas trans, como Serena, este era um fator fundamental, para Fran, não era. Nesse sentido também é preciso compreender o uso do nome social considerando sua dimensão de controle dos corpos. (LIMA, 2013). Para pessoas como Fran, a troca do nome nos registros não implicaria numa mudança real no cotidiano escolar, segundo ela, era apenas um papel.

Entendo que garantir o uso do nome social de pessoas trans que queiram fazer uso dele, nas instituições escolares, é um exercício de cidadania e reconhecimento. Este exercício deve seguir as identificações de cada pessoa sobre suas próprias expressões de gênero e não obrigar a cada uma que se considera trans, o uso dele.

Ainda sobre as chamadas escolares, Sofia fez algumas sugestões:

[...] os professores, quando tem uma aluna transexual, uma travesti, independente de gênero, ter mais diálogo dentro de sala, chegar com o aluno nem que seja em particular, fazer uma reunião da escola mais os alunos que são do meio ou até com os alunos que sejam héteros, **perguntar como a pessoa quer ser chamada** pra não ter aquele “Ah seu veado, seu gayzinho, seu baitola” Umas brincadeiras sem noção, sem graça. Aí tem umas bichas que é escrota que nem eu, sem papas na língua, já manda se fuder logo, vai tomar no cu e é assim, bateu levou. (SOFIA, Grifos meus).

Perguntar como alguém gostaria de ser chamado é um ato simples, que pode mudar a qualidade da convivência entre as pessoas

Retomo agora a situação vivida por Serena, que foi levada a diretoria pela descoberta de um professor de que o nome que estava em seus registros, não correspondia, em sua perspectiva, a pessoa que se apresentava em sala. Ela conta que esta situação aconteceu no final do seu ano letivo e no ano seguinte a história tem seu desfecho.

[...] no primeiro dia de aula do terceiro, quando ela já tinha falado com as senhorinhas que ficam ali na frente [...] Inspetoras. [...]E aí eu cheguei no primeiro dia, entrei e ela foi me tirar da sala de aula.

P – A inspetora?

Serena – Não, a diretora tirou. Acho que a inspetora avisou. E aí ela me tirou de sala de aula. Me mandou embora e tal. E olha que eu nem estava de uniforme, porque no primeiro dia normalmente você não vai de uniforme. Me lembro que eu estava lá no meu estágio [extra-curricular] e eu já estava bem triste, bem angustiada com o que estava acontecendo e eu não sabia o que fazer e eu contei, a Valda. Ela chamava doutora Valda, eu contei pra ela “Não, isso não pode acontecer, você jamais, cadê sua mãe, cadê...” Aí eu não posso contar com a minha mãe. Porque não podia contar com a minha mãe na época pra resolver essas coisas. “Não, nós vamos resolver isso agora, eu conheço a secretária de educação!” Um negócio assim. Ligou, marcou um horário, em suma, consegui marcar com a secretária [...] marcou um horário com a secretária estadual de educação e nós fomos. Ela foi comigo. Ela já foi falando de leis, “Olha, o artigo 5º, o artigo sei lá...” Então, da garantia também do direito à educação, isso tudo. E aí essa secretária de educação tentou entrar em contato com a diretora, naquele momento não existia celular, sei lá, acho que ela escreveu um memorando

P – De secretaria pra escola, certo?

Serena – É, ela escreveu esse memorando e foi, entregasse pra diretora na minha entrada. E aí foi também de afrontar né? Eu acho que “Aí, agora que eu posso, *to* com um documento que me respalda, eu vou abusar.” Peguei, passei um batom bem vermelho, enrolei a saia ainda pra ficar mais curta e fui. Acreditei e fui né? (Risos) Entrei, *pá*, só mostrei, nem respondi. Aí eu dei pra ela e fui pra sala.

P – Pra diretora mesmo?

Serena - Pra diretora, é. Aí eu peguei, entrei, neste dia eu assisti aula. No outro dia já estava a confusão de novo. [...] O Colégio tinha Grêmio estudantil, o grêmio estudantil estava se mobilizando pra me apoiar. Gente, eu me lembro que até na época, na época chamaram a televisão, a emissora, a TV Rondônia [...] Pra concluir a história, foi feito acordo. O outro colégio estava sendo inaugurado na época e era a escola, e era ensino de magistério, e eu fui pro outro colégio e terminei. O novo colégio não exigia uniforme diferenciado e eu fui transferida pra esse colégio.

P – O Acordo foi te retirar da escola?

Serena – **O acordo foi me retirar da escola.** (SERENA, Grifos Meus).

A ideia de resolução para esta situação vivida por Serena culminou em sua saída da escola, o que me remete a uma negação da diferença no espaço escolar. (BORTULNI, 2011, p. 34).

Lauri também relembra em sua entrevista uma situação de crítica aos seus comportamentos.

[...] teve uma época em que eu fui pra orientação [...] na época eu discuti com uma menina na escola e eu xinguei ela de um monte de nome porque ela tinha me xingado. Acho que ela tinha ofendido a minha sexualidade, eu creio, aí eu fui parar na orientação [...] Ela foi falar que era pra eu ser mais comportada, que não era pra eu ficar me soltando, que isso era, **era que esses comportamentos não eram permitidos na escola e tal e eu só ria.** (LAURI, Grifos Meus).

Segundo Bortolini (2011):

Quando indagamos sobre quais relações de poder e repertórios de significados estão em jogo na construção relacional do ‘eu’ e do ‘outro’ na escola, percebemos que há um modelo identitário hegemônico em matéria de gênero e sexualidade, tomado como a própria essência humana e, por isso, é habitualmente praticado e veiculado como valor universal. Ora, se há um padrão universal, o que destoa dele torna-se desvio, que pode simplesmente ser invisibilizado. Assim, falamos ‘homem’ quando nos referimos a toda a humanidade. E falamos de todos e todas tendo a heterossexualidade como pressuposto universal. (BORTULINI, 2011, p. 34).

Ser uma pessoa trans num espaço escolar que determina suas práticas a partir destas perspectivas é ocupar lugares sociais de abjeção. A delimitação de corpos e vivências inteligíveis cria, com seu oposto, a ininteligibilidade de outras expressões. Uma prática comum das escolas diante dessas expressões que desestabilizam suas normas é a negação dessas diferenças (BORTULINI, 2011) e o ocultamento (LOURO, 2013) delas. O “acordo” de retirar uma aluna trans da escola que não aceita usar o uniforme masculino evidencia a desestabilização das normas institucionais ao lidar com as diferenças de gênero em seu contexto. Esta negação e ocultamento aconteceram há vinte anos como mostra a história de Serena, mas ainda acontecem na atualidade como evidenciado nas narrativas de Fran, especialmente, mas também de Sofia que vivenciou este processo de escolarização também há pouco tempo.

Renata, mesmo com um período breve de escolarização, também experienciou dificuldades na escola por conta de suas expressões de gênero. Ela afirma: “Então quando eu comecei a me assumir como travesti, eu comecei a sentir dificuldade na escola.” (RENATA). E acrescenta:

Dificuldade de me inserir, a questão do preconceito, naquela época, era bem mais difícil, é, as piadinhas. Então me incomodava muito. Terminou que por motivos também de dificuldades econômicas, dificuldade de apoio de família, eu tive que me ausentar da escola, que eu tive que trabalhar. (RENATA).

Como apresentado na seção anterior, Renata também saiu de casa por conta de suas expressões de gênero e com este trecho, percebe-se que a escola também foi um lugar de hostilidade que culminou em sua exclusão antes do término do Ensino Fundamental. Ela também relata situações sobre seu nome na chamada. “[...] eu estava vestida de mulher e a professora me chamava pelo nome da presença de homem. Aí alguns riam, alguns eram mais meus amigos, então assim, é uma coisa ainda que te incomoda muito, então assim, é, estamos aí na luta [...]”. (RENATA).

Além do nome social ser fator em disputa no cotidiano escolar, o uso do banheiro acirra também as relações no interior da instituição. Sofia relata a seguinte situação que foi, inclusive, fator decisivo para sua exclusão:

Eu to querendo terminar de concluir porque teve um problema com o diretor do colégio [...] por negócio de **banheiro público. Pela minha sexualidade ele veio me chamar a atenção na sala de aula na frente de todo mundo.** Constrangimento que eu passei! Eu achei que tinha feito alguma coisa de errado. E aí mandou o inspetor me chamar na sala e o inspetor já não ia com a minha cara, já **pelo fato de ser trans.** Aí ele falou assim “Ei, o diretor fulano *tá* te chamando!” Tipo assim, me chamando já do lado masculino, aí eu olhei assim “*Tá* falando com quem?” E ele falou “Com você mesmo” e não sei o que. Aí eu me levantei, estava fazendo prova, me levantei da sala, pedi licença da professora, aí cheguei lá ele veio me falar que as alunas tinham falado com ele, estavam reclamando porque eu estava usando o banheiro feminino. Aí eu falei “O senhor acha engraçado, se eu vou pro banheiro é pra me aliviar, não é pra olhar *piriquito* não. Eu venho pra escola pra estudar, não é que nem essas vagabundas que vem pro colégio dar o *piriquito* lá no pátio, usar maconha lá no pátio não.” Aí o diretor falou assim, **“Não posso fazer nada, quer usar um banheiro vai usar o banheiro lá da quadra.”** Um banheiro todo destruído, todo *destralhado*, um horror, um horror. (Risos). Aí eu falei assim: “Negativo, porque o senhor não manda suas filhas ir usar o banheiro lá de trás? Pois eu vou continuar usando o banheiro feminino.” Aí foi um *retetê*, e aí eu peguei, entrei numa confusão com o diretor e lá tudo é com câmera. No colégio. Aí por onde eu ia tinha inspetor na minha cola, aí tinha que entrar no banheiro masculino, com constrangimento com os meninos dentro do banheiro. **Aí foi e desisti do colégio.** (SOFIA, Grifos meus).

Chamou-me a atenção a ação do diretor nesta situação. Ele propõe como alternativa para Sofia o uso de um terceiro banheiro, afastado da área de circulação dos estudantes. É comum que o corpo profissional nas escolas, quando reconhece sexualidades e gêneros dissidentes, exija das pessoas trans que circulem nesses espaços, o uso do banheiro que corresponda ao sexo biológico. Trata-se de um essencialismo que desconsidera a construção social do gênero e o fato de que as expressões decorrentes dele não são uma ameaça. Nesta situação a proposta foi a segregação total.

Andrade (2012) em sua pesquisa de doutorado sobre travestis nos espaços escolares evidencia que o banheiro pode ser um lugar de fuga do panóptico. Em seu trabalho ela destaca situações em que observou alunos do mesmo sexo, que em horário de aula entram no banheiro, um após o outro, numa espécie de fuga e o que fazem lá somente eles saberiam dizer. É um lugar que o olhar do poder e do controle, em geral, não chega. Também verificou, em suas entrevistas, relatos das alunas travestis que estabeleciam relações sexuais nos banheiros das escolas com outros meninos estudantes.

A criação de um terceiro banheiro é uma discussão constante no bojo dos movimentos sociais, fóruns de debates sobre a população trans e outros espaços. Afirma Andrade (2012, p. 164): “Se para o público LGBTTTT é difícil um consenso sobre a legitimidade ou não do terceiro banheiro, na escola não é diferente. Cada um tem uma opinião.” E acrescenta: “Os homossexuais, apesar de haver conflitos, frequentam o banheiro que corresponde ao seu sexo; já para as travestis, tudo se complica, pois nasceram de um sexo e vivem o papel oposto.”

Na situação vivida por Sofia, o olhar panóptico foi implacável e alcançou o espaço privativo do banheiro pelo olhar de outras meninas que também frequentavam o lugar. Isto evidencia uma dificuldade rotineira para muitas pessoas trans nos espaços escolares. Que banheiro usar? Que banheiro permitirão ser usado? Uma situação que envolve a relação direta entre a percepção que a instituição tem sobre as expressões de gênero de seus estudantes com a legitimação de quais são os lugares possíveis para essas pessoas circularem em seu interior.

## 6.2 UM LUGAR DE SEGURANÇA NA ESCOLA

Fico pensando na minha vivência de escolarização básica como jovem gay e percebo que não há muito sobre o que dizer, pois meus conflitos relacionados a isso foram vividos silenciosamente, com o máximo de discrição possível. Minha abertura a estes assuntos surgiu tardiamente, como posto na introdução deste trabalho. Não tive a necessidade ainda de expressões e modificações em meu corpo, como a maioria das pessoas trans sente. Meus impedimentos na escola não foram por estes critérios.

No entanto, esta retração me colocava em situação de solidão. Acreditar que seria incorreto falar sobre meus desejos para as outras pessoas, por entender que eles não seriam legítimos, incorria numa vida subjetiva silenciosa e solitária que tentava encontrar vazão para alguns desejos em relações afetivas forçadas com as meninas que se interessavam por mim. Uma vida pública heterossexual e uma vida privada, clandestina, homossexual.

Ao revisitar essas memórias e relacioná-las às minhas vivências hoje como jovem gay, pesquisador, com interesse especial pela educação, percebo como poderia ter sido uma trajetória diferente caso fosse vivida com mais compartilhamentos. Caso pudesse ter visto em outras pessoas alguma possibilidade de conforto e segurança e caso encontrasse lugares de acolhimento na escola.

Nesta pesquisa pude perceber que a maior parte das meninas entrevistadas, teve em suas trajetórias escolares, contatos com pessoas que se colocaram como referências no campo das vivências de gênero e sexualidade para cada uma. Pessoas que, de alguma forma, compreenderam suas inquietações e atuaram sobre elas ou simplesmente existiam naqueles espaços e suas vidas eram uma referência possível e próxima.

No caso de Serena, houve um apoio fundamental para ela que veio de ambiente externo aos muros escolares. Sua chefe de estágio extracurricular, Valda, que a auxiliou na resolução de um processo discriminatório vivenciado pela participante na escola. Isto demonstra que discursos e atitudes mais críticas podem vir de diferentes lugares, especialmente quando a escola atua de forma hostil afetando as vivências das pessoas trans em seu cotidiano.

Em sua narrativa Lauri também aponta algumas pessoas que foram referência em sua trajetória:

[...] na minha época eu não fui reprimida tanto, porque na minha escola existiam dois professores na época, um já faleceu que era o Sandroval. Ele fazia performance de gênero na escola, ele trabalhava com circo, ele era homossexual e o Rai, professor Rai que inclusive ainda é vivo. Hoje mesmo encontrei ele no negócio, na paralisação do governo. Então a escola já, e eles eram super afeminados. A professora Sandra, como ela gostava de ser chamada, ela ia toda de mulher pra escola, ela era uma travesti e o professor Rai sempre foi afeminado, então acho que por essas questões, nessa época, não teve, eu não sofri tanta repressão. Não que eu lembre, mas vai que pode ter acontecido e eu não lembre, porque os professores me adoravam. (LAURI).

É possível que a circulação de pessoas LGBTQs entre o corpo profissional da escola pela qual Lauri passou, tenha tido um impacto qualitativo em sua estadia na instituição, no tocante as vivências de gênero. De alguma forma ela não era uma presença incomum naquele espaço.

Sobre estas pessoas de referência no cotidiano escolar, Fran também relata situações vividas. Mas para exemplificar como se sentiu acolhida, a participante narra, inicialmente, situações de discriminação.



No sexto ano mesmo foi super desagradável com uma professora só. E mais, por incrível que pareça, sempre mais foram as mulheres [...]. Sempre foi mais pelo lado das mulheres o preconceito. [...] Teve um certo dia, uma certa aula com uma professora [...] ela era gordinha também que nem eu, ainda é gordinha. [...] teve um certo dia que teve aula dela, ela era professora de português e dava aula de sociologia, eu acho que pra cobrir cargas horárias ou então porque não tinha professores mesmo na escola. Ela estava dando a aula dela, eu terminei a tarefa e fui pra fora, fiquei na porta da sala, que ela tinha liberado, quem terminasse poderia sair. Eu estava cantando, eu e outras duas amigas minhas da sala [...], uma música da Anitta tal, da Anitta não, da Valesca, da recalcada. Daí ela já não ia com a minha cara, a gente já tinha discutido outras vezes antes disso, mas nesse dia foi o ápice mesmo. Ela explodiu, eu explodi e falei tudo que eu queria ter falado na cara dela, tudo não, mas o possível, pra mim eu queria ter acabado com a cara dela naquele momento. Ela me xingou, falou “Como que eu poderia ser assim.” Pela minha opção. Ela “Ai como pode ser assim, uma pessoa ser desse jeito?” Mas isso num tom homofóbico, num tom agressivo e tipo, ela não chegou pra mim e falou. Eu escutei lá de fora, até pelo tom do que ela falou. Pra mim se ela tivesse falado só pros alunos, pra mim tranquilo, mas eu ouvi e a minha maneira de me defender foi, e cantei mesmo a música pra ela ouvir entendeu? E ela ficou horrorizada comigo. Ela foi na diretoria, chamou a diretora. A supervisora veio comigo, a supervisora da escola veio me chamar e a gente foi sentar num diálogo. E isso eu lá conversando com a supervisora, relatando o acontecido e ela lá fora escutando a conversa atrás da porta. Teve um certo ponto que eu fui falar que ela era assim, assim, assado, eu desabafei com a supervisora, a supervisora pediu pra eu falar o que eu queria falar pra ela entendeu? Eu falei tudo que eu queria falar com a supervisora, ela estava atrás da porta e eu continuei relatando, acho que ela não se agradou. Ela entrou na conversa e foi onde eu explodi mesmo com ela e tipo, eu cheguei a chorar mesmo e tudo mais, mas aí eu relevei, não pedi desculpa porque eu achei que não tinha uma maneira de desculpar ela, porque ela foi muito homofóbica e todos os alunos viram que ela foi homofóbica comigo. (FRAN).

Com a presença dessa ofensiva prática por parte da professora, alguns professores e professoras se mobilizaram a favor de Fran.

[...] em toda escola sempre tem aquela professora que, tipo, te ajuda, te dá um empurrão, te fala coisas boas e lá na escola eu tinha as outras professoras que até eu gostava, gostava muito. Até hoje falo com elas ainda quando eu vou lá: a professora de biologia, a professora de física Francimari, a outra professora eu não recordo o nome dela, a de biologia, tipo, elas sempre me davam conselhos pra mim não entrar na dela que o que ela queria mesmo era confusão [...]. (FRAN).

Percebo que a existência dessas pessoas nas trajetórias das participantes foi fundamental em seus respectivos processos de escolarização. No caso de Serena, deu a ela a possibilidade de resolução de uma situação bastante complexa. Por mais que o desfecho tenha culminado em sua retirada da escola, foi a intervenção de sua chefe de estágio que possibilitou as negociações.

Na história de Lauri, entendo que a presença de pessoas homossexuais e uma travesti como profissionais da escola, pode ter relação direta na forma como a instituição lidou com as diferenças de gênero e sexuais em seu contexto.

Fran, por sua vez, teve um acolhimento direto de profissionais da própria escola no enfrentamento a uma situação de discriminação vivida por ela. Nesse caso a direção que se abriu a um diálogo não agressivo e algumas professoras, que destacadas no trecho acima de sua fala, acolheram suas posições. Durante a entrevista ela cita mais uma vez uma das professoras e conta: “[...] eu estava sempre no meu foco, sempre minha professora de física falava, ‘Fran, procura terminar, procura estudar e mostrar que você é uma pessoa diferente deles.’”

No discurso de Fran uma das participantes desta pesquisa também aparece como referência. Lauri é citada por ela algumas vezes.

[...] vejamos aí o exemplo da Lauri, ela é a única professora mestra do estado de Rondônia, então ela é um exemplo para muitas militantes que a gente pode sim, que a gente tem que ter força de vontade e mostrar pra sociedade que a gente é sabido, que a gente não é um animal, que a gente não é doente, **que a gente não é doente entendeu?** Lógico que a gente não precisa de cura, de negócio de psicólogo, a pessoa ela não vira. Pra mim, a pessoa nasce. A pessoa nasce e eu acho que quem tem que fazer a sua história é você mesmo. Se for pra acontecer aquilo é porque estava escrito, eu falo pra mim que você mesmo escreve o que vai acontecer na sua vida. Se for pra acontecer as coisas tem que acontecer, só acontece aquilo que tá escrito entendeu? Eu penso por isso e é a vida. (FRAN, Grifos meus).

Nesta fala da participante ela apresenta, entre outras coisas, sua concepção de sexualidade e gênero ao não as classificar como doença. No final da entrevista, Fran também retoma o nome de Lauri ao afirmar: “[...] eu vejo a Lauri como professora, vejo que os alunos super respeitam, ela tem uma aceitação ótima.”

Ao destacar nas narrativas das participantes a presença de pessoas que foram referências em suas trajetórias escolares, situo as falas de Lauri e Fran, especialmente, num campo bastante discutido pela militância, a ideia de representatividade.

Lauri quando relembra os profissionais da escola homossexuais e travesti, são pessoas que em geral, ocupam os mesmos lugares sociais de abjeção de toda pessoa LGBT. Sobre lugares sociais, evidencio que são lugares comuns delegados a nós, de ininteligibilidade dos nossos corpos e desejos e que independem das posições e papéis sociais que exercemos na sociedade. Mesmo diante desse suposto determinismo, quanto mais visíveis nossas expressões de gênero e sexuais forem, cada vez mais algumas pessoas LGBTs em suas caminhadas subjetivas solitárias, como a minha foi até pouco tempo atrás, se identificarão e se sentirão

representadas na vida de outras pessoas e perceberão que outras formas de relações e atuações também são possíveis. O discurso de Fran sobre Lauri se situa neste mesmo espectro das discussões sobre representatividade.

A atuação das professoras na história de Fran, diante de uma situação de transfobia, foi de acolhimento e compreensão. Práticas como as delas criam um espaço de segurança para quem foi discriminado na escola. Já Serena, em sua relação com Valda, recebeu auxílio em forma de intervenção direta sobre o seu cotidiano, um auxílio que veio de fora dos muros escolares, num momento em que segundo ela: “[...] eu me sentia desamparada, eu não entendia, eu não sabia de lei, não sabia de nada, não tinha dinheiro, não tinha mãe, não tinha ninguém e era constrangedor o que estava acontecendo.”

Considero importantes estes destaques como forma de discussão sobre uma escola possível. As situações de discriminação descritas na primeira parte desta seção de análise são corriqueiras na vida das pessoas trans e isso ficou evidente nas narrativas desta pesquisa. Mas o belo destas trajetórias também precisa ser anunciado.

É importante destacar que algumas pessoas em função profissional nas escolas possuem um repertório crítico sobre as vivências de gênero e sexualidade e outras não. Sabendo disso, a atuação não exige, necessariamente, este repertório. Há ações de acolhimento e compreensão que podem partir de pessoas não LGBTQTs, sem um conhecimento teórico específico sobre este grupo, assim como há situações de repressão que podem emergir do próprio grupo.

Considerando a escola como locus de produção de saberes e práticas, defendo a importância de uma atuação profissional que compreenda as diferentes expressões de gênero e sexuais de forma crítica e descarte como hipótese para esta análise o essencialismo binário e biológico sobre os corpos e desejos das pessoas que compõem estes lugares. Nesse sentido, práticas de acolhimento e compreensão são fundamentais no cotidiano escolar, mas é, sobretudo, importante, pensar nas práticas escolares produtoras das exclusões e intervir sobre elas.

Como ferramenta imprescindível na modificação destas compreensões essencialistas no espaço escolar, concentra-se a necessidade de se ouvir as vozes das pessoas e dos grupos que ocupam as fronteiras normativas, seja no campo das sexualidades e vivências de gênero, ou em outros campos deste cotidiano, como as questões relacionadas à aprendizagem, por exemplo. A fronteira tem muito a dizer sobre o funcionamento dos espaços institucionais.

Apareceram no discurso das participantes deste trabalho estas pessoas como referências. Sejamos estas pessoas para que outra escola seja possível.

### 6.3 QUE ESCOLA É POSSÍVEL?

De acordo com o caderno do Governo Federal sobre gênero e diversidade sexual nas instituições escolares “A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças.” (BRASIL, 2007b, p. 9).

A posição oficial que se tem sobre a escola a partir deste e de outros documentos brasileiros, pauta-se no reconhecimento das diferenças em seus espaços institucionais. Estas afirmações são direcionamentos à prática profissional e a presença delas em documentos oficiais tornam-se diretrizes para a atuação.

Mesmo assim, pesquisas têm problematizado as relações que se têm estabelecido nas escolas, no campo das sexualidades e de gênero, e apontado para uma prática de mais controle destas vivências e menos de reconhecimento. Segundo Junqueira:

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

Entre o discurso oficial (BRASIL, 2007) e a materialização dele no cotidiano das escolas, há um fosso ainda bastante emblemático. O conjunto de disposições discursivas, de práticas, de crenças presentes nestas instituições, ainda sanciona uma lógica heteronormativa entre as relações que são estabelecidas neste cenário. (JUNQUEIRA, 2012). Com isto, o reconhecimento previsto oficialmente acontece parcialmente. Quero dizer que as diferenças de gênero no cotidiano escolar são, num primeiro momento, reconhecidas, como existentes, mas as práticas que decorrem deste reconhecimento inicial ainda são de ocultamento dessas diferenças.

Entendo que este ocultamento, nos moldes das discussões de Louro (2013), acontece num sentido literal, na negação da diferença, como afirma Bortolini (2011), mas sobretudo no controle operante sobre essas dissidências.

A escola quando normatiza suas relações assentadas pela heteronormatividade, atua numa captura de corpos e desejos dissidentes. Nesta lógica, exercem-se sobre a estética trans presente nos espaços escolares, matrizes discursivas de controle de suas vivências e, portanto, tem-se uma escola ainda excludente em relação a estas diferenças.

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as. (JUNQUEIRA, 2012, p. 79).

É válido destacar que este processo de heterossexualização compulsória afeta as vivências de gênero e, portanto, se configura também como um fenômeno *social* de discriminação (JUNQUEIRA, 2014) e imposição de estéticas corporais.

Neste processo de captura dos corpos e desejos presentes numa lógica heteronormativa curricular, impera uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 2000), uma diretriz que estabelece quais existências de gênero e sexuais são legítimas para as escolas. Junqueira (2014) utiliza a expressão *pedagogia do armário* para evidenciar as práticas decorrentes deste disciplinamento de corpos e desejos nos espaços escolares.

Em suma, a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não-nomeação que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, (des)legitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha. (JUNQUEIRA, 2012, p.71).

A guisa de conclusão, este autor propõe reflexões sobre a relação entre esta pedagogia do armário e a qualidade da educação oferecida. Para além de uma prática que apenas respeite as diferenças na escola, é preciso, segundo ele (JUNQUEIRA, 2014, p. 80) “[...] questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização.”

Considerando estes aspectos de desestabilização das normas curriculares heteronormativas, entendo que o diálogo com as pessoas mais interessadas neste processo, pode ser uma fonte rica de informações sobre que práticas são possíveis na mudança desse cenário.

Em todas as entrevistas realizadas para esse trabalho eu fiz uma questão final que pedia algumas sugestões: A partir de suas vivências, de sua trajetória escolar e fora dela, que sugestões você daria para uma escola de maior qualidade e respeito às diferenças? Trago agora reflexões sobre uma escola possível com base nas narrativas desta pesquisa, a partir das

falas de quem tem suas próprias marcas resultantes destas normatizações presentes nas escolas pelas quais passaram.

### **6. 3.1 Que escola desejam as participantes deste trabalho?**

Existe uma diferença entre aquilo que eu chamo de escola real e de escola ideal. Na primeira, o cotidiano como de fato acontece, com suas práticas curriculares de disciplinamento; oferecimento segmentado do conhecimento dividido pelo vasto número de matérias na educação básica, que normalmente dialogam pouco entre si; políticas neoliberais materializadas em ações que mais contribuem para um melhoramento dos índices educacionais do que na melhoria da qualidade do ensino; garantia de acesso, mas poucas condições de permanência dos estudantes. Do outro lado a escola ideal, dos desejos, do movimento e das modificações destas práticas.

Como discurso oficial sobre a educação, a carta Magna do país tem a seguinte e principal afirmação em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 121).

Outra determinação que opera com bastante peso sobre a educação no âmbito das legislações específicas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que assegura o direito a escola a todas as pessoas sem qualquer discriminação.

No tocante às discussões sobre gênero e sexualidade na escola, algumas posições podem ser ancoradas nos planos nacionais de Direitos Humanos, discutidos na primeira seção teórica deste trabalho, mas também em outras produções sobre a temática desenvolvidas pelo governo federal. Entendo com isto que existem problematizações oficiais sobre o campo, existem ordens discursivas de propostas específicas para a escola.

Os princípios constitucionais de liberdade e solidariedade podem ser estendidos para a igualdade de gênero. A necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas relações escolares, assim como nas questões que permeiam algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional permanece velada e o não detalhamento das definições e derivações destes princípios sob a ótica das relações de gênero pode também gerar mais discriminação. (BRASIL, 2007b, p. 22).

É possível compreender a partir das legislações e documentos oficiais sobre a educação no Brasil, que existe um discurso de fomento às discussões de gênero no interior das

escolas, mesmo que no âmbito imediato do respeito às diferenças em seus espaços e não necessariamente no questionamento as suas formas singulares de produção da própria desigualdade em seu cotidiano. O que contam, porém, as trajetórias escolares ouvidas para esta pesquisa, é que a materialização deste discurso oficial nos espaços escolares ainda é um campo em bastante disputa.

As participantes entrevistadas relatam diferentes histórias sobre seus respectivos processos de escolarização, com importante diferença no tempo em que ocorreram. Serena, Lauri e Renata passaram pelo processo de Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990, as demais, após os anos 2000. Fran terminou o Ensino Médio recentemente.

Mesmo com processos acontecidos em tempos diferentes, muitas marcas são comuns em suas trajetórias e algumas já mencionadas neste trabalho, como situações envolvendo o uso do nome social nos registros escolares, o uso do banheiro, o apoio de pessoas em situações de discriminação durante o percurso escolar e a evasão da instituição.

Quero dizer com isto que embora exista um discurso oficial sobre as discussões neste campo que focam a diminuição das desigualdades produzidas no contexto educacional e que tem acontecido sob forte pressão dos movimentos sociais, ainda existe uma escola real de muita hostilidade aos gêneros, sexos e desejos dissidentes em seu interior. São características que têm resistido ao tempo. As escolas brasileiras ainda reiteram, com suas práticas curriculares, o mesmo alinhamento sexo/corpo/gênero/sexualidade existente também fora dali.

É, sobretudo, importante, entender que a escola como dispositivo de produção de saber e de vivências entre as pessoas, deve ter estas normativas de exclusão questionadas em si mesmas. Uma vez presentes sexualidades nômades, estéticas trans, desejos dissidentes em seu interior, deve-se abrir mão de práticas curriculares que negam essas diferenças e lançar mão de outras mais críticas e comprometidas com a qualidade de vida dos estudantes e que considerem estas individualidades como parte dos sujeitos e não como algo a ser abdicado e negado por eles.

Nesta pesquisa conheci cinco trajetórias, cinco pessoas que nas suas vivências de produção do próprio gênero, estavam presentes nos bancos escolares, algumas delas ainda estão, seja no Ensino Médio ou graduação. Estas pessoas têm muito a dizer sobre que escola é possível para elas, sobre que modificações podem ser feitas no cotidiano e que minimizem os muros que dificultam as relações entre as pessoas nesses espaços.

[...] primeira coisa, quebrar, desde lá da escola essa questão de papeis? O que acontece muito de ter filas, até hoje fila dos meninos e fila das meninas. Isso não vai acontecer de uma hora pra outra, mas é preciso que se comece, [...]. Um professor que entra, começar a pensar diferente, e isso tem que acontecer dentro da universidade. Eu acho que tem que começar por esses professores que ainda vão pro mercado de trabalho [...] se nós pensarmos que a grande maioria das pessoas que se formam, trabalham na educação, falo do senso comum, da minha visão, não é que eu fiz uma pesquisa a respeito, mas são muitas pessoas que tem uma questão de gênero, tem muitos homossexuais, muitos professores homossexuais e aí eu percebo que quando as pessoas chegam na educação, elas se tornam, não que se tornam, mas acabam adotando as práticas que estão postas. Acabam por fazer as exigências do que é comum. Então assim, [...] tem pessoas com uma questão de gênero bem acentuada e essas pessoas vão, com certeza vão adentrar ao mercado de trabalho, acho que elas poderiam, não digo elas, não é obrigação delas, mas por elas entenderem o que elas vivenciaram, porque eu acho que todas essas pessoas passam por processos, uns mais e outros menos, mas o processo escolar não é fácil pra ninguém que tenha ali, LGBT, ninguém, então assim, essas pessoas poderiam, nas práticas. O banheiro, nas escolas era uma questão bem difícil, eu me lembro que passava, eu nunca entrei no banheiro masculino em nenhum momento, em nenhum momento no Ensino Médio ou fundamental, talvez no pré escolar, porque eu tinha medo de entrar, porque era constrangedor, mesmo quando não era trans já era constrangedor entrar, era agressivo entrar, era agressivo [...]. (SERENA).

Destaco aqui alguns pontos mencionados por Serena neste trecho de sua entrevista. Ela inicia questionando os binarismos, segundo ela, “os papeis”. A sociedade tem se organizado de forma a legitimar essa divisão binária e a escola re (produz) esta lógica. Há banheiros para meninos e meninas, fila para meninos e meninas, uniformes para meninos e meninas, atividades para meninos e meninas. Inserir-se como pessoa trans, ter uma sexualidade nômade que não se fixa ao tempo cronológico, que flutua, num local de cristalizações tão profundas como a escola, é ocupar um espaço à margem destas normativas, mais do que isto, é também desestabilizar, com nossos corpos e desejos, as próprias ordens normativas presentes nesses espaços.

Além desta sugestão, Serena acredita que as pessoas LGBTs que ocupam os espaços escolares como profissionais, estão mais próximas, ou ao menos deveriam estar, de uma atuação mais crítica diante desses fenômenos, haja vista que possivelmente tiveram suas experiências relacionadas a eles durante suas trajetórias escolares.

Acrescenta também que a capacitação dos professores é fundamental para uma atuação mais comprometida diante dessas questões. Lauri também faz reflexões semelhantes sobre isto.

Olha só, eu acho que as vezes o que pecam na escola são os profissionais, se os profissionais não forem capacitados, não tiverem, é, cursos relacionados a temática de discriminação seja ela racial, étnica, cultural e de gênero, essa



escola está precisando acordar. Se atualizar. Porque uma escola que não está para a sociedade, principalmente atualmente, que o índice de violência contra a mulher, contra LGBT são constantes. Por hora se mata, discrimina uma mulher por ela ser mulher, uma trans por ela ser trans, uma travesti por ser travesti. Uma escola que é um lugar onde se busca o conhecimento da realidade, porque a gente tem que trabalhar com alguma realidade da sociedade, e isso está na realidade. Se a escola não trabalha essas questões a escola deixa a desejar, ela peca. (LAURI).

As sugestões de Fran e Sofia foram bem próximas e se inclinaram para a importância do diálogo e de maior aceitação das diferenças nos espaços escolares. Afirmaram elas:

Eu acho que tinha sim, porque a homossexualidade entra na parte da cidadania, todos nós somos cidadãos, não importa a questão do gênero ou como você é identificado. Você é cidadão de qualquer forma, você paga seus impostos, você trabalha, você estuda pra conseguir suas coisas na vida. Então eu acho que a escola deveria ter essa cidadania, deveria ter mais aceitação e ser mais fácil. Se você gosta de ser identificada por aquele nome, é aquele nome então que tem que ser chamado, a questão da homossexualidade entendeu? Porque é muito difícil. [...] É onde que tem que melhorar, até porque essa questão de identidade de gênero já é muito discutida, mas eu acho que tem que se discutir mais, entendeu? [...] quanto mais diálogo, mais aumenta essa questão da aceitação também. (FRAN)

Sofia propõe o diálogo como ferramenta importante nas relações escolares e justifica: “[...] porque a maioria do preconceito é a pessoa não saber nada da vida da pessoa, mas já tem aquele diabinho do preconceito ali pra poder ter uma raiva da pessoa que a pessoa nunca lhe viu, nunca lhe fez mal, nunca nem ‘Ei, tu é feio’ Não, nem isso.” Com sua fala Sofia evidencia que grande parte das situações de discriminação que acontecem na escola existem por uma incompreensão das vivências do outro.

A compreensão de Renata, por sua vez, sobre uma escola possível, se relaciona muito com sua expressiva atuação na militância. O papel da escola em sua luta tem um lugar fundamental de resgate, de mudança de vida pela via do conhecimento formal. Segundo ela: “O que acho assim que as escolas deveriam fazer era mais abraçar esta questão. Já que a gente não pode pegar, ir na rua e trazer pra dentro da escola, que eles criassem um modo que pudesse resgatar essas pessoas.” (RENATA). E acrescenta:

Mas o que existe é isso, eu acho que quando você vê que tem uma pessoa assim, que vê e se interessa, acho que vocês têm que abraçar mais entendeu? Assim, tentar resgatar essas pessoas. Como é que se diz? Preparar ela pra uma certa educação, pra vida também entendeu? [...] Eu vi que poucas travestis, são poucas travestis que estudam, pouquíssimas, e é difícil. Algumas que querem estudar, mas não tem coragem de procurar uma escola porque ficam com aquele medo de “Ai, como é que vão me tratar?” (RENATA).

Todas as entrevistas apresentam sugestões que implicariam em uma melhoria qualitativa do cotidiano escolar e da vida das pessoas trans que passam por estes lugares. Tenho certeza que estas propostas se relacionam com cada trajetória, com cada marca impressa pela escola em subjetividades que passaram por ela. O desejo pela mudança tem relação direta com as experiências pelas quais as participantes passaram e por isto elas têm muito a dizer.

Destaco os pontos principais levantados nas entrevistas como sugestões de mudanças nas escolas. Romper com o binarismo que deslegitima muitas formas de expressão de gênero e sexualidade na escola é um destaque importante. A participante Serena quando levanta diretamente esta questão, denuncia com ela, que a existência de uma demarcação de gênero é em si uma violência. A opressão não acontece unicamente pela via da prática de exclusão, mas a criação de categorias supostamente absolutas de gênero, como masculino e feminino, estéticas cis, é em si mesma, uma manifestação de violência, pois exclui do campo da inteligibilidade outras expressões. A violência também acontece no momento da criação destas definições como absolutas.

Capacitação profissional foi um destaque feito por Lauri e Serena. Agir sobre as questões relacionadas às vivências de gênero e sexualidade nos espaços escolares exige informações adequadas sobre o campo. Lauri, como professora, desenvolve trabalhos com esta temática, ela, porém, possui um bom repertório sobre estas discussões por conta de sua formação na graduação e pós-graduação. Suas experiências como estudante e agora como professora e pesquisadora permitem essa reflexão com base em suas vivências pessoais e profissionais.

A escola para Renata é um dispositivo potencialmente importante na mudança da qualidade de vida de pessoas trans. Embora ela admita que hoje não sinta mais a necessidade de voltar aos bancos escolares, ela aponta como importante que outras pessoas trans em situações de vulnerabilidade o façam. Sua reflexão relaciona-se com a atuação militante que possui. Na sua luta pelo acesso a direitos da população trans, ela considera que a escola pode ser uma via possível nesse processo.

Entendo que as participantes falam de uma escola ideal, mas a partir de reflexões que fazem parte de uma experiência da realidade. Julgo importante que os discursos de fronteiras presentes nos espaços escolares, aqueles e aquelas estudantes que são considerados a fuga da norma, seja no campo das sexualidades e gêneros, ou questões relacionadas à aprendizagem, têm muito a dizer sobre o funcionamento das instituições de ensino.

A escola como dispositivo de produção de saber e poder pode atuar na captura ou liberdade de seus estudantes. Há de se criar mecanismos eficazes na compreensão de suas próprias formas de produção das exclusões cotidianas e agir criticamente sobre elas.

### **6.3.2 A Psicologia da escola possível: onde se insere?**

Do contato com o campo de trabalho, muitos questionamentos surgiram. Entre seus desdobramentos destaco a seguinte questão: Qual a função da Psicologia diante das questões relacionadas à sexualidade e gênero nos espaços educacionais? Esta pergunta impulsiona um debate importante sobre a presença da Psicologia neste cenário e sob que perspectivas, práticas e teóricas, esta ciência tem atuado.

Para fazer este exercício de reflexão, concordo com Monteiro (2007, p. 110) quando afirma: “[...] a produção de saber/conhecimento participa, de forma intrincada, na constituição de subjetividades, a psicologia, como campo do conhecimento que produz saberes acerca da experiência do humano, também a produz e regula em toda sua complexidade”.

Esta proposição é importante, sobretudo por indicar que os diversos tipos de dispositivos sociais impactam significativamente na produção das subjetividades, neste caso, a Psicologia é um dispositivo de produção de saber que tem estabelecido ao longo de sua história categorias normativas e reiterado posições de normalidade e anormalidade.

Se a psicologia, como disciplina normativa, tem historicamente contribuído para a construção do domínio do normal (a partir de seu par antitético, o anormal), ela também, em conjunto com outras ciências, entre elas a medicina, vai dedicar seus esforços sobre a sexualidade, não somente ditando o que é errado e desviante na conduta sexual, mas aquilo que é certo e recomendável. (MONTEIRO, 2007, p. 111).

A Psicologia tem atuado nesta afirmação de normalidades e, por consequência, no seu oposto, a anormalidade. No campo da sexualidade, ela junta-se a outros discursos, como o médico, e produz conhecimentos norteadores da prática profissional. (MONTEIRO, 2007). Ao retomarmos as definições de disforia de gênero presentes no DSM V, por exemplo, é possível dizer que a ciência Psicológica em alguma medida ainda corrobora com tais práticas, pois também participa na (re) produção de discursos normativos como este.

Os fenômenos relacionados à sexualidade e gênero, não se distanciam da regulação presente no discurso da Psicologia e aqui, concentra-se uma proposta de atuação que busque romper com o aparato tradicional de práticas desta ciência, quando este busca o

aprisionamento das subjetividades em campos normativos limitados. Não é mais possível desconsiderar que os movimentos subjetivos de cada sujeito, têm marcas políticas e culturais.

Esta regulação no campo das sexualidades ao delimitar um alinhamento sexo/gênero/sexualidade (BUTLER, 2016), delimita também regulações sobre toda a subjetividade. Neste caso, impera sobre a constituição do humano uma matriz heteronormativa, cuja prática psicológica deve justamente atender ao seu rompimento. (MONTEIRO, 2007). Nesse sentido, a Psicologia deve ser uma ferramenta que busque desestabilizar estas categorias binárias, que excluem do campo da inteligibilidade diversas expressões de gênero, e não reiterar posições de normalidade/anormalidade, mas agir sobre as formas de produção das subjetividades.

Não é incomum o discurso presente nas narrativas deste trabalho. Apresentar um desconforto em relação ao gênero que lhe é imposto, denuncia uma violência normativa que se estabelece sobre as subjetividades, tendo como único critério o essencialismo biológico. Cada experiência trans é uma subversão de saberes normativos, produzidos historicamente pela ciência, o que revela a necessidade de rompimento desses discursos com as suas próprias amarras de produção, é preciso avançar na compreensão de categorias, (como homem e mulher) quando estas, além de ser uma violência em si, não dão conta de representar a realidade como de fato ela existe. A Psicologia não pode mais criar ferramentas opressoras às subjetividades que ela mesma busca cuidar.

[...] o campo da prática do psicólogo, [...] que trabalha com a diversidade sexual, é um campo agonístico, onde se trava a luta permanente entre o saber psicológico tradicional ancorado na produção do campo do normal e portanto atrelado à norma heterossexual, e o imperativo de restituir um lugar de cidadão ao sujeito que sofre, por não estar com ela identificado. O trabalho busca desalojá-lo de uma subjetividade, através da qual ele mesmo, por apego à norma, se vê e se sente num lugar desprivilegiado, desviante, perverso ou anormal. (MONTEIRO, 2007, p. 117).

O trabalho da Psicologia sustentado nestas possibilidades defendidas por Monteiro (2007) é um trabalho, segundo ela, que torna os profissionais transgressores no bom sentido, pois se descola de uma identidade clínica em psicologia e se alia a outros repertórios e referenciais que questionam a heteronormatividade.

A atuação de um ou uma profissional em Psicologia nos contextos educacionais deve ser atenta a estas questões. O ambiente escolar tem inúmeras práticas de ocultamento (LOURO, 2013), negação das diferenças (BORTULINI, 2011) e a ciência psicológica ao ingressar entre os muros escolares, deve compreender que existem práticas curriculares, pedagógicas que demarcam categorias excludentes no campo da sexualidade. Além disto, a

própria psicologia deve agir de forma a não legitimar subjetividades desviantes ou impróprias, mas entender que o cotidiano escolar tem formas singulares de produção e impressão de marcas às subjetividades e que os corpos, os desejos, as práticas dissidentes, no tocante à sexualidade e gênero, são, em linhas gerais, deslegitimados no espaço escolar.

Uma prática psicológica na educação deve ser um discurso a mais entre todos os outros existentes nestes espaços. Desta forma, a contribuição desta ciência se dá no âmbito das relações entre as pessoas, mas também no âmbito dos planejamentos políticos e pedagógicos das instituições. O conhecimento da psicologia, neste caso um conhecimento menos tradicional e mais crítico na interpretação dos fenômenos subjetivos, pode auxiliar nas práticas escolares desde o planejamento até a execução no chão da escola.

Retomando as histórias escolares vivenciadas pelas participantes deste trabalho, entendo que poderiam ter sido, em vários aspectos, diferentes, caso houvesse em suas instituições, práticas psicológicas mais críticas e desestabilizantes das categorias que excluía essas mulheres do campo da inteligibilidade e as delegavam a lugares de abjeção no interior das escolas. A Psicologia tem o potencial de estabelecer verdadeiras redes de apoio aos estudantes LGBTs, desde que compreenda, de forma autocrítica, seu papel político de transformação das normativas sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa envolveu inúmeros desafios. Desde a delimitação do tema, a escolha das participantes, as entrevistas em si e as análises sustentadas em referencial teórico específico. O que pude perceber é que o crescimento que tive com este trabalho, ultrapassou os limites dos objetivos definidos. Depois de contatar as participantes, ouvir suas histórias, ser afetado por elas, de alguma forma entendi que a pesquisa não existe apenas para o cumprimento desses objetivos.

Criar neste momento algumas considerações finais me faz entender que uma pesquisa existe para fins, também, de transformação de quem pesquisa. Não sou o mesmo agora em relação ao momento dos desafios iniciais de delimitação temática para este trabalho. Fui me transformando ao longo do caminho.

Pensar sobre esse processo de transformação é o mesmo que associar imediatamente às obras de Paulo Freire, por exemplo, (2015) e na forma como ele enfatiza o inacabamento das pessoas. Quando me aproximei de seus textos fui muito impactado por eles. Durante todo o processo de produção deste trabalho eu busquei estar atento ao meu próprio inacabamento, numa tentativa de degustar cada informação do caminho, de envolver-me com cada história não apenas para responder a esta pesquisa, mas para me transformar e me capacitar.

Acredito que este espaço de considerações finais seja o lugar para esta exposição. A pesquisa, em especial a pesquisa qualitativa, não pode ser um processo mecânico de coleta e análise de dados puramente, ela precisa ser transformadora e para mim, ela foi. A consciência de inacabamento proposta por Freire em comparação com a minha trajetória nesta Pós-Graduação, me permite entender que o conhecimento que foi sendo construído na pesquisa não só resulta nesta produção, mas, sobretudo, compõe parte de mim. Nesse sentido, para exemplificar o caminho percorrido, apresento quais foram os objetivos que nortearam este trabalho e faço algumas considerações a título de síntese.

Estabeleci como objetivo principal ouvir as narrativas de pessoas trans que vivem na Amazônia, especificamente na cidade de Porto Velho - RO e estabelecer, a partir delas, relações entre as trajetórias escolares com as expressões de gênero e sexuais das participantes. Para alcançar este objetivo geral foi necessário conhecer essas trajetórias escolares, analisando as relações existentes entre as expressões de gênero e sexuais, com o processo de escolarização.

Conforme aponte na primeira seção teórica deste trabalho, existe uma produção significativa no campo dos Direitos Humanos que pode auxiliar nas discussões sobre gênero e sexualidade nos contextos educativos. Este campo dos direitos é bastante complexo, mas é um importante propositor de debate sobre a realidade atual. Por este motivo considerei fundamental sua exposição, na medida em que a linguagem utilizada na escrita deste trabalho, também leva em consideração as produções políticas e os discursos oficiais sobre os campos investigados aqui.

Também com a revisão da literatura pude estabelecer relações entre a epistemologia *queer* e a educação. Esta teoria contribui de forma significativa na exposição das normativas escolares que se estabelecem com o currículo e fora dele e que acabam influenciando de forma disciplinar as vivências de gênero e sexualidade nas escolas. Nesse sentido, levantei uma questão que considero importante: É emergente a necessidade de uma Psicologia Escolar e Educacional *queer*?

Esta questão surge a partir das leituras que fiz para a produção deste trabalho, mas, sobretudo, por identificar a escassez de estudos sobre gênero e sexualidade no escopo de investigações da Psicologia Escolar e Educacional. Isto não quer dizer que esta vertente da ciência psicológica não tenha uma produção relevante sobre processos de exclusão nestes lugares e que pode, inclusive, auxiliar neste debate, mas que ela não tem se debruçado de forma expressiva nos estudos sobre estas relações de gênero e sexualidade nas escolas. Entendo, portanto, que a epistemologia *queer* pode ser um repertório importante para a Psicologia Escolar e Educacional no entendimento das normativas (re) produzidas pela escola sobre os corpos e desejos dissidentes, presentes em seu interior.

As cinco participantes deste trabalho possuem marcas que são comuns e outras que são de cada trajetória. Cada entrevista possui uma riqueza particular de interpretação dos fatos vividos por elas, que se relacionam com as experiências que cada uma teve em suas vidas. Elas possuem repertórios diferentes de análises sobre as próprias histórias e por isto faço neste momento uma síntese de suas narrativas.

Serena passou por processos de exclusão na escola que se relacionaram com suas expressões de gênero, mas existe em seu discurso uma valorização do conhecimento como repertório de ascendência e de pertencimento social. Ela deseja se pós-graduar. Sua força é notável, sua capacidade de trilhar os próprios caminhos e alcançar seus objetivos é um motor que a coloca em constante movimento. Justificando a escolha do nome Serena, ela disse que de serena sua vida não tem nada, mas entendo que ela resiste bem ao caos, Serena é pura potência.

A segunda participante deste trabalho, Lauri afirmou que em sua escolarização os processos de discriminação racial foram bem mais expressivos do que aqueles sobre suas expressões de gênero e sexuais. Neste contraste, ela denuncia a presença do racismo em suas vivências escolares, fenômeno que também existe fora dali, o racismo é estrutural e também precisa ser problematizado. Lauri estava em iminência para a seleção de um doutorado fora do Estado e seu nome aparece no discurso de outras pessoas trans, uma delas participantes dessa pesquisa. Ela se tornou representativa no cenário trans da cidade por ocupar um lugar ainda pouco ocupado por este grupo, especialmente no Estado de Rondônia, onde a pesquisa foi realizada. Nesse sentido, ela mostra que todos os lugares são possíveis e que questionar as normativas que buscam aprisionar seus corpos à base de uma pirâmide de vulnerabilidade, é fundamental no rompimento aos processos de discriminação. Que o caminho da pós-graduação para Lauri seja de muito prazer!

Fran marcou em sua narrativa o pertencimento a diferentes marcadores sociais de diferença: mulher trans, negra, em suas palavras, “gordinha”, e residente da periferia da cidade. Ouvi-la não poderia negligenciar este lugar interseccional de fala. Com a memória do seu recente processo de escolarização relembrou cenas de discriminação, mas também de atuação expressiva na linha de frente cultural da escola. Deseja fazer uma faculdade de comunicação, se expressa bem, se posiciona bem e entende que este pode ser um caminho possível. Eu reitero sua posição e digo que este é um caminho possível sim, pois Fran carrega em si muitos desejos que podem ser atingidos a despeito de qualquer processo de regulação de suas expressões. Incorporar seu lugar de fala como ferramenta de luta pode ser uma revolução necessária.

A penúltima entrevistada deste trabalho foi Renata. É uma militante e artista reconhecida na cidade. Seu processo de escolarização é o mais curto entre as entrevistadas, possui fundamental completo, mas entendo que outras experiências, em diferentes espaços, foram bastante contributivas para sua formação pessoal e política. Seu lugar de luta e de existência é a arte, o palco, a plateia, o teatro. Neste universo ela viveu grandes amores, conheceu vários lugares do mundo e ama o que faz. Considerando os dados apresentados neste trabalho sobre violência contra a população LGBT, Renata desponta ao estar bem a frente da expectativa de vida da população trans no Brasil que é de 30 anos de idade. Renata é resistência e vê-la em cena é enxergar boa parte da sua história.

Por último, temos Sofia que se evadiu da escola nos anos finais do Ensino Médio. Sofia tem uma história marcada por muitas mudanças de cidade e Estado. Aos 13 anos começou a se prostituir e exerceu esta ocupação durante muito tempo em diferentes lugares



do país. Sua evasão da escola tem relação direta com processos discriminatórios no tocante às suas expressões de gênero. Sofreu um ataque violento a facadas em um ponto de prostituição, o que segundo ela, resultou na necessidade de uma cirurgia que teve como consequência um aumento significativo de peso. Descobriu recentemente que vive com HIV. Sofia também ocupa lugares interseccionais que relacionam fenômenos de opressão como racismo, transfobia, gordofobia, classismo etc. Ao lembrar-me de sua história, reconheço-a como aquela que trouxe as maiores marcas de violência, de exclusão, de dificuldade de vínculos. Mas também busco olhar para as potências e as possibilidades. Sofia retornou à escola, uma instituição que hoje, ao menos do ponto de vista das políticas públicas, reconhece o uso do nome social e o uso do banheiro de acordo com as expressões de gênero de seus estudantes. Espero que o cotidiano escolar dela não freie seus desejos de mudança, que são muitos e legítimos. A cultura escolar não pode ser este lugar de impedimentos, mas de avanços.

A análise das entrevistas realizadas me faz entender que as expressões trans, suas imagéticas, os desejos dissidentes, as sexualidades flutuantes, os nomadismos nas expressões de gênero e sexuais, existem nesses espaços ainda sob perspectivas binárias e essencialistas (re) produzidas pela escola. Todas as entrevistadas relataram processos de regulação, humilhação e de constrangimento sobre suas expressões, cujos argumentos sustentavam-se nestas lógicas excludentes e heteronormativas.

A existência desta lógica no cenário escolar cria expressões de fronteira, pois nem todos estão dentro destas características, mas estão e estarão presentes na escola. Esta presença, portanto, desestabiliza as normativas institucionais no tocante às vivências de gênero. Pessoas trans que ocupam estes lugares resistem e subvertem uma lógica de repressão cristalizada no cotidiano escolar. Seus corpos, seus repertórios ao desestabilizarem essas normativas, evidenciam que as escolas ainda possuem poucas ferramentas de reconhecimento das diferenças e também desconhecimento das suas próprias formas de produção das desigualdades.

As narrativas também demonstraram que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores citados pelas participantes, são fontes expressivas na produção de reconhecimento ou negação das diferenças. O professor é o contato mais constante e direto entre estudante e as práticas institucionais. Nesse sentido é emergente a necessidade de revisão dessas práticas pedagógicas quando pautadas no ocultamento das diferenças e uma emergente ampliação do repertório docente, por vias de capacitação profissional e formação inicial, sobre diferentes expressões de gênero e sexuais que habitam as escolas e também sobre as formas peculiares que a escola tem de disciplinamento dos corpos e dos desejos dissidentes em seus espaços.

As semelhanças nas trajetórias escolares ouvidas ficaram bastante evidentes. Todas marcaram o fato de se sentirem desconfortáveis desde a infância com o gênero que lhes foi designado ao nascimento. Ingressar na escola não implica na abdicação dessas sensações de desconforto, pois elas fazem parte das pessoas; no entanto, com o ingresso no cotidiano escolar, estas pessoas inserem-se num lugar ainda de bastante hostilidade às diferenças de gênero. Considerando que existe a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos de idade no Brasil, infiro que as regulações sobre as expressões de gênero na infância acontecem antes mesmos que os próprios sujeitos as compreendam de fato.

Um processo de escolarização pautado na negação das diferenças pode imprimir inúmeras marcas nas subjetividades de quem se submete a ele. Viver em um lugar que oculta, muitas vezes, aquilo que nem mesmo nós ainda sabemos lidar, mesmo sabendo que também não podemos nos abdicar, é viver todos os dias um lugar de abjeção, ora silenciosamente, ora público a depender de cada trajetória.

As participantes ao relatarem o desconforto com seus gêneros impostos, denunciam assim, a violência que se cria a partir da determinação de categorias identitárias consideradas absolutas e fixas. A população trans, em geral, com suas imagéticas, com seus processos de produção do próprio gênero, prova a flexibilidade e esvaziamento dessas categorias consideradas uníssonas.

Considerar que estas dissidências estão nos espaços escolares assim como em qualquer outros, e que as pessoas que as compõem sofrem normativas de controle de suas vivências, deve fazer com que a Psicologia Escolar e Educacional se insira neste debate como forma de problematizar estas relações cristalizadas nas escolas e que imprimem marcas de captura e enquadramentos das subjetividades.

As marcas subjetivas que as instituições escolares promovem a partir de suas práticas curriculares, são significativas para todas as pessoas que passam pelos seus muros. Sobre a população LGBT de uma forma geral e da população trans em particular, essas marcas podem ser dolorosas assim como também podem ser de emancipação. Um psicólogo escolar ou uma psicóloga escolar, deve se inserir neste contexto, considerando as possibilidades de sua atuação, e desestabilizar, junto com estes grupos, as normativas que freiam a qualidade de vida deles nestes espaços.

Por último, entendo que o campo de pesquisa de gênero e sexualidade é bastante amplo e este trabalho apenas se aproxima das questões que o constituem. Portanto, são necessárias novas e muitas investigações que tomem como referência os conhecimentos do

campo da psicologia, de forma a compreender os aspectos das vivências desse grupo, seja no espaço escolar ou fora dele.

Do ponto de vista escolar, investigações que se voltem para a análise dos processos de convivência, de ensino e de aprendizagem, por meio de metodologias que permitam a inserção do pesquisador nesses espaços, como as pesquisas de cunho etnográfico, por exemplo, são extremamente necessárias.

## REFERÊNCIAS

ABGLT. **Manual de Comunicação LGBT**. Belo Horizonte, s.d. Disponível em: < <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAergUAH/manual-comunicacao-lgbt>> Acesso em: 15 jul. 2016.

ALMEIDA, Guilherme; MURTA, Daniela. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. **Sex, Salud e Soc.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 380 – 407. Ago., 2013. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64872013000200017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872013000200017)> Acesso em: 21 jun 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1999. p. 107 – 146.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na Escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE, 2012.

ANGELUCCI, Carla Biancha; SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentação. *In* SÃO PAULO, Conselho. Regional. de Psicologia. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mental**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AURÉLIO. **Dicionário de língua portuguesa**. Site. <https://dicionariodoaurelio.com/> Acesso em: 30 jul 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOCK, Ana Mercês Bahia. (Org.) **Psicologia e Compromisso Social**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, Ana Mercês Bahia; GIANFALDONI, Mônica. Helena. Tieppo. Alves. Direitos Humanos no Ensino de Psicologia. **Psicologia: Ensino e Formação**. v. 1, n. 2, p. 49-67, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n2/v1n2a09.pdf> Acesso em: 24 out 2016.

\_\_\_\_\_, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In BOCK, Ana. Mercês. Bahia; GONÇALVES, Maria Graça. Marchina; FURTADO, Odair. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 21-46.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTULINI, Alexandre. Diversidade sexual e gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 123, 2011, p. 27-37. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/511>> Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, 2007b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Anais da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2011**. Secretaria de Direitos Humanos; 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Secretaria de Direitos Humanos; 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Resolução número 12**. Brasília, 2015.

BUSIN, Valéria Melki. **Morra para se libertar: estigmatização e violência contra travestis**. 2015. 292f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, Jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>> Acesso em: 22 dez 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**. v. 23, n. 1, p. 119-136, Jan./Abr., 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37466>> Acesso em: 13 jun. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução 001/99 de 22 de Março de 1999**. Estabelece normas para a atuação do psicólogo em relação à questão da orientação sexual. Conselho Federal de Psicologia.

COIMBRA, Cecília. Psicologia, Direitos Humanos e Neoliberalismo. **Revista Psicologia Política**. (Mesa Redonda). 2000.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Psicologia Política**. São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90. Ago. 2008/Março 2011. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 22 jun. 2017.

CRUZ, Tania Maria; SANTOS, Tiago Zeferino dos. Os modos da transexualidade: entrelaçamentos de gênero e orientação sexual. **Poiésis**. v. 8, n. 13, p. 141-145, Jan./Jun., 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Fabricio/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fabricio/Downloads/document%20(1).pdf)> Acesso em: 19 jun. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GESSER, Marivete. Políticas Públicas e Direitos Humanos: desafio à atuação do psicólogo. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília. n. 33, p 66-77, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282029397008>> Acesso em: 16 fev. 2016.

GOMES, Cândido Alberto; LIRA, Adriana. Direitos humanos: utopia num mundo distópico? **Revista Portuguesa de Educação**. v. 26, n. 2, p 159-178, 2013. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3250> Acesso em: 22 ago. 2016.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil:** relatório 2014. Salvador, 2014. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2015/01/relatc3b3rio-2014s.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Assassinato de Homossexuais (LGBT) no Brasil:** relatório 2016. Salvador, 2016. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2017.

HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres:** la reinención de la naturaleza. Manuel Talens. Valencia: Madrid: Ediciones Catedra, 1995.

GUARIDO, Renata. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In SÃO PAULO, Conselho Regional de Psicologia. **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 27-40.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos:** uma história. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IRINEU, Bruna Andrade. 10 anos do Programa Brasil sem Homofobia: notas críticas. **Temporalis**., v. 2, n. 28, p. 193-220, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7222> Acesso em: 20 out. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação**. n. 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>> Acesso em: 01 ago. 2017.

KAHHALE, Edna Peters; OLIVEIRA, Marcus Vinícius de; CECCARELLI, Paulo. Roberto. Enfrentamento à patologização e à homofobia: Código de Ética do psicólogo e Resolução CFP 001/1999. In **Psicologia e Diversidade Sexual:** desafios para uma sociedade de direitos. Conselho Federal de Psicologia: Brasília, 2011.

LIMA, Maria Lúcia Chaves. **O uso do nome social como estratégia de inclusão de transexuais e travestis.** 2013. 186f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012/8865> Acesso em 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico metodológicas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46, p. 201-218, dez, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46> Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009. p. 85-94.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Travestis e Transexuais: corpos (trans) formados e produção da feminilidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 761-784. 2016. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v24n3/1806-9584-ref-24-03-00761.pdf> > Acesso em: 10 jul. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela; ROCHA, Marisa da. (Org.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. Políticas Públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 39, p. 403-429, 2012. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332012000200014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332012000200014&script=sci_abstract&tlng=pt) > Acesso em: 20 set 2016.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da língua portuguesa**. Site. <http://michaelis.uol.com.br/> Acesso em: 20 jul 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_, Maria Cecília de Souza; GUERIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, abr. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n4/1413-8123-csc-19-04-01103.pdf> > Acesso em: 10 jan. 2016.



MONTEIRO, Luciana Fogaça. Psicologia e Sexualidade: Rompendo com saberes, construindo práticas. In POCAHY, Fernando. **Rompendo com o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 110-117.

OLIVEIRA, José Cruz Bruno. Políticas Sociais, Neoliberalismo e Direitos Humanos no Brasil. **Revista de Educação**. v. 5, n. 9, p. 175-183, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Fabricio/Downloads/3478-18262-3-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Fabricio/Downloads/3478-18262-3-PB%20(3).pdf) Acesso em: 20 set. 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Ouro Preto: Cadernos de Diversidade, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional de Justiça**. 1945.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10**. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo: EDUSP; 1996.

PATTO, Maria Helena. Souza. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1984.

\_\_\_\_\_. Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1996.

\_\_\_\_\_. Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEREIRA, Antutérpio Dias. Educação étnico-racial, gênero e currículo. In: **Gênero, sexualidade, diversidade e educação**. SALGADO, Raquel. Gonçalves; MARIANO, Carmem. Lúcia. Sussel; SOUZA, Leonardo. Lemos de. (orgs). Cuiabá: UFMT, 2016.p. 199-208.

PERES, William Siqueira. O mal estar das sexualidades e dos gêneros contemporâneos e a emergência de ma psicologia *queer*. In: **Corpos, Gêneros e Ativismos**. SOUZA, Leonardo Lemos; GALINDO, Dolores; BERTOLINE, Vera. (Org.). Cuiabá: UFMT, 2012. p. 39-56.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 125-135, 2010. Disponível em <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/941/804>> Acesso em: 10 abr. 2017.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. O que são Direitos Humanos. In. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos histórico-filosóficos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 13-22.

RIOS, Terezinha Azeredo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. **Psicologia em Revista**. v. 12, n. 19, p. 80-86, maio, 2006. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/245> Acesso em: 20 mar. 2016.

ROSATO, Tatiane Penariol de. **Política de currículo, identidades sexuais e performances de gênero**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

ROSE, Nikolas. Psicologia como ciência social. **Psicologia e Sociedade**. v. 20, n. 2. 2008. p. 155-164. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a02v20n2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

RUBIN, Gayle. Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade. **Cadernos Pagu**, n. 21, p. 01-88, 2003.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. **Direitos Humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SALES, Adriana. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

SALES, Adriana; SOUZA, Leonardo Lemos; PERES, Wiliam Siqueira. Travestis Brasileiras e Escola: problematizações sobre processos temporais em gêneros, sexualidades e corporalidades nômades. **Revista de Psicologia**. v. 9, n. 1, p. 71-80, Jan./Abr., 2017. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v29n1/1984-0292-fractal-29-01-00071.pdf> > Acesso em: 11 de jun 2017.

SANTOS, Dayana Brnetto Carlin dos Santos. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 157, p. 630-651, jul/set 2015. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000300630&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000300630&script=sci_abstract&tlng=pt) > Acesso em: 15 jul. 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Marcos Vinicius de Oliveira. A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão a ação. In: MACHADO, Adriana Marcondes et. al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 13-38.

SILVA, Alessandro Soares. Políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual. **Trivium**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 58-72, ago./dez. 2011. Disponível em < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-48912011000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912011000200007) > Acesso em: 20 abr. 2017.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e abjeção: crianças queer e a invenção de outros possíveis. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; PACHECO, José Augusto de Brito; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. (Org.). **Currículo, Cultura, Inclusão e Diferenças**. Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Pernambuco: Prefixo Editorial, 2016. p. 273-281.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> > Acesso em: 12 jun. 2017.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In SÃO PAULO, Conselho. Regional. de Psicologia. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-68.

TORRES, Daniela Barros; VIEIRA, Luciana Fontes. As travestis na escola: entre nós e estratégias de resistência. **Cadernos de Psicologia**. Barcelona, v. 17, n. 3, p. 45-58, maio/out. 2015. Disponível em <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n3-torres-vieira> > Acesso em: 10 jun. 2017.

TOSI, Giuseppe. O significado e as consequências da declaração universal de 1948. In. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos histórico-filosóficos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 49-56.

UZIEL, Anna Paula. Diversidade sexual, democracia e promoção de direitos. In: **Psicologia e diversidade sexual**: desafios para uma sociedade de direitos. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2011. p. 11-24.

YOGYAKARTA. Princípios sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e identidade de Gênero. Yogyakarta, 2007. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf)> Acesso em: jul. 2016.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto. VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZENAIDE, Luana Lima Gusmão. **A democracia participativa e a efetivação dos Direitos Humanos no Brasil**. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário/a, da pesquisa intitulada **Trajetórias escolares de travestis e transexuais na cidade de Porto Velho - RO** cujo objetivo é, em linhas gerais, investigar as possíveis interferências da orientação sexual e da identidade de gênero nas trajetórias escolares de pessoas travestis e transexuais, bem como a existência de políticas públicas de garantia de direitos à escolarização desse grupo na cidade de Porto Velho –RO.

Sua colaboração se dará através de entrevistas gravadas em áudio. Lembrando que as informações coletadas serão sigilosas e utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos e, portanto, seu nome não será divulgado. Ao fim da pesquisa as gravações serão destruídas.

Sua participação é voluntária, portanto, não receberá nem efetuará qualquer tipo de pagamento por ela, assim como poderá se retirar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno sem qualquer prejuízo, bastando apenas comunicar o pesquisador.

As possibilidades de risco na pesquisa são mínimas, passíveis de serem controladas, podendo estar relacionadas às questões psicológicas. No entanto o pesquisador adotará os procedimentos que obedecem aos critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, buscando controlar os riscos que acima foram mencionados.

Sendo assim, informo que qualquer prejuízo existente em função da pesquisa pode ser comunicado ao pesquisador e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que é o setor responsável pelo acompanhamento das investigações pelos/as pesquisadores que a ela estão vinculados. A indenização no caso de danos causados pela participação na pesquisa, são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Informo abaixo os contatos para esclarecimentos de dúvida ou comunicado de qualquer natureza:

<b>Pesquisador Responsável</b> <b>Fabício Ricardo Lopes</b> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – MAPSI da Fundação Universidade Federal de Rondônia –UNIR.	<b>Comitê de Ética em Pesquisa da</b> <b>Fundação Universidade Federal de</b> <b>Rondônia</b> Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5, Bloco 2C, Sala 214, Porto Velho/RO <b>Horário de Funcionamento:</b> Segunda a
--	--

<b>Telefone:</b> (69) 9336-4812 <b>Email:</b> <a href="mailto:fabricioricardo.psicologia@gmail.com">fabricioricardo.psicologia@gmail.com</a>	sexta, das 08 às 12h. <b>Telefone:</b> (69) 2181-2111 <b>Email:</b> <a href="mailto:nusau@unir.br">nusau@unir.br</a> <b>CAEE:</b> 306181714.3.0000.5300
--	--

Após os devidos esclarecimentos, solicito seu consentimento, de modo que permita a participação na pesquisa. O presente termo será assinado em duas vias e uma delas ficará com o/ participante da pesquisa.

---

Fabício Ricardo Lopes

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente informado/a pelo pesquisador acerca dos objetivos da pesquisa intitulada “**Trajetórias Escolares de Travestis e Transexuais na cidade de Porto Velho – RO**” e as metodologias a serem utilizadas, concordando em participar do presente trabalho. Estou ciente de que o meu nome será preservado, meus dados serão mantidos em caráter confidencial e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum, bastando apenas comunicar o pesquisador. Declaro que conheço os riscos e os benefícios e que recebi uma cópia deste termo de consentimento. Autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos para fins acadêmicos e científicos, de acordo com os princípios éticos.

Porto Velho, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do (a) participante da pesquisa

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Dados Iniciais

Nome (Social): \_\_\_\_\_

Como gostaria de ser chamado/a na pesquisa:

\_\_\_\_\_

Ocupação: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Participa de Alguma Associação (ONGs, Grupos de Militância entre outros)

\_\_\_\_\_

Tempo de escolarização: \_\_\_\_\_

#### 1– (Questão disparadora)

- Considerando os objetivos da nossa pesquisa eu gostaria que você falasse um pouco sobre como foi sua trajetória de escolarização.

#### 2 –(Questões esclarecedoras)

- Você poderia descrever quais as vivências mais prazerosas do seu processo de escolarização?

- A sua orientação sexual e/ou identidade de gênero influenciou/influenciaram no seu processo de escolarização?<sup>10</sup>

- Aconteceram situações de discriminação nesse processo? Se estiver confortável eu gostaria que você me falasse um pouco sobre elas e também como a escola agiu diante disso.

- Existiu, em seu processo de escolarização, alguma campanha ou ação que visasse o enfrentamento de situações discriminatórias? Se sim, como elas aconteceram?

- Como o seu nome social (caso houver) foi entendido pelos alunos/as e pela escola enquanto instituição?

- Me conte um pouco sobre a sua vivência, também, na Universidade (Para as/os participantes com nível superior)

- Quais são as suas sugestões para um espaço educativo que respeite a diversidade?

---

<sup>10</sup> Os termos utilizados no momento da entrevista considerarão a relação pesquisador-colaborador/a, resguardando o direito de compreensão do/a entrevistado/a.